

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2017

Helena Lipovčanová

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Pedagogická komunikace mezi učitelem a žákem-cizincem na 1. stupni ZŠ

Educational communication between the teacher and the pupil-foreigner at a
primary school

Helena Lipovčanová

Vedoucí práce: PhDr. Helena Hejlová, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro základní školy

Studijní obor: I. ST

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Pedagogická komunikace mezi učitelem a žákem-cizincem na 1. stupni ZŠ vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 21. 4. 2017

.....

podpis

Ráda bych touto cestou poděkovala PhDr. Heleně Hejlové, Ph.D., za odbornou pomoc a cenné rady při psaní mé diplomové práce.

ABSTRAKT

Diplomová práce reaguje na aktuální téma vzdělávání žáků-cizinců na 1. stupni českých základních škol. Zaměřuje se především na problematiku začleňování žáků-cizinců do běžné výuky a identifikaci efektivních způsobů komunikační podpory ve výuce těchto žáků.

V teoretické části jsou shrnuty poznatky vztahující se ke zmiňované problematice. Důraz je kladen na vymezení hlavních komunikačních překážek v učení žáků-cizinců. Dále jsou předložena dostupná metodická doporučení a inspirace z odborné literatury, týkající se průběhu začleňování žáků-cizinců do vyučování.

Praktická část je zacílena na pomoc začínajícím učitelům. Je tvořena kvalitativním výzkumem, který prostřednictvím výzkumných metod rozhovoru, expertního dotazníku a reflektivní analýzy vlastní zkušenosti přináší a vyhodnocuje zjištění, jakým způsobem probíhá komunikace mezi učiteli a žáky-cizinci v běžné praxi několika pražských základních škol. Výsledkem jsou příklady dobré praxe, metodické postupy a doporučení, která napomáhají překonávání komunikační bariéry žáků-cizinců.

KLÍČOVÁ SLOVA

žák-cizinec, jazyková bariéra, sociokulturní odlišnost, interkulturní komunikace, integrace, začleňování, podpůrné opatření

ABSTRACT

Diploma thesis responds to the current topic of education of pupils-foreigners at the Czech primary schools. It mainly focuses on the problem of pupils-foreigners' integration into regular learning process and identification of effective ways of learning support in teaching of these pupils.

The theoretical part summarizes knowledge related to the mentioned problems. Emphasis is placed on defining the main communication barrier in pupils-foreigners' learning. Further are presented methodological recommendations and inspiration available from expert literature, which relate to the pupils-foreigners inclusion into regular lessons.

The practical part is aimed at helping teachers-beginners. It is based on qualitative research consisting of research methods of interview, expert questionnaire and reflective analysis of its own experience. Therefore, it brings and evaluates the way in which the communication between teachers and pupils-foreigners takes place in the common practice of several Prague's primary schools.

The outcomes include examples of good teaching experience, methodological strategies and other recommendations that help pupils-foreigners to overcome the communication barrier.

KEYWORDS

pupil-foreigner, language barrier, socio-cultural diversity, intercultural communication, integration, inclusion, learning support

ÚVOD.....	8
TEORETICKÁ ČÁST	10
1 Žák-cizinec v českém školním prostředí	10
1.1 Počet a skladba žáků-cizinců v ČR.....	11
1.2 Právo na vzdělání žáka-cizince pohledem legislativy	13
1.2.1 Žák-cizinec žákem se speciálními vzdělávacími potřebami.....	14
1.2.2 Podpůrná opatření pro žáka-cizince	15
2 Překážky v komunikaci se žákem-cizincem ve výchovně vzdělávacím procesu	19
2.1 Jazyková bariéra	21
2.2 Sociokulturní odlišnost.....	24
2.2.1 Školní interkulturní komunikace a její specifika.....	25
2.2.1.1 Kulturně podmíněné významy prvků neverbální komunikace.....	26
3 Metodická doporučení a komunikační kompetence učitele pro práci se žákem-cizincem ve výuce.....	28
3.1 Žák-cizinec na začátku školní docházky	29
3.1.1 Příprava učitele a třídního kolektivu na příchod žáka-cizince	30
3.2 Efektivní způsoby komunikační podpory při odstraňování překážek v učení žáka-cizince.....	32
3.2.1 Zásady pro neverbální komunikaci se žákem-cizincem.....	33
3.2.2 Zásady pro verbální komunikaci se žákem-cizincem.....	33
3.2.2.1 Písemná forma komunikace se žákem-cizincem	34
3.2.3 Aktivní zapojení žáka-cizince do výuky	35
3.3 Výukový dialog mezi učitelem a žákem-cizincem.....	38
3.3.1 Inicie ve výukovém dialogu se žákem-cizincem	39
3.3.2 Reakce a evaluace ve výukovém dialogu se žákem-cizincem	43
PRAKTICKÁ ČÁST	46
4 Stanovení cílů a výzkumných otázek	46

5 Charakteristika a metody výzkumu	47
5.1 Polostrukturovaný rozhovor se zástupcem ředitele	47
5.2 Expertní dotazník pro učitele	48
5.3 Reflektivní analýza vlastní zkušenosti	49
6 Průběh výzkumu	50
6.1 Charakteristika vybraných škol	50
6.2 Údaje zjištěné rozhovory	53
6.2.1 Zpracování výzkumné podotázky č. 1	53
6.2.2 Zpracování výzkumné podotázky č. 2	57
6.2.3 Zpracování výzkumné podotázky č. 3	65
6.2.4 Shrnutí výsledků z rozhovorů	67
6.3 Údaje zjištěné dotazníky	68
6.3.1 Zpracování výzkumné podotázky č. 4	68
6.3.2 Zpracování výzkumné podotázky č. 5	73
6.3.3 Shrnutí výsledků z dotazníků	78
6.4 Reflektivní analýza vlastní zkušenosti	79
7 Závěr praktické části	82
ZÁVĚR	85
Použité zdroje	87
Seznam literatury	87
Seznam internetových zdrojů	89
Seznam legislativních dokumentů	91
Seznam tabulek	91
Seznam příloh	92

ÚVOD

Fenomén migrace se stává stále více nezanedbatelným faktorem, který se čím dál výrazněji dotýká oblasti vzdělávání všude na světě, Českou republiku nevyjímaje. „*Každé třicáté druhé dítě narozené v českých porodnicích má jiné než li české státní občanství a každý padesátý pátý žák na českých základních školách je cizincem*“ (Freidingerová, Žižková a kol., 2015, s. 4). Proto je více než jasné, že téma vzdělávání žáků-cizinců na českých základních školách je aktuálním tématem, na které je potřeba pružně reagovat. Integrace cizinců je velmi křehkou záležitostí a je to právě ve školách, kde se děti cizinců snaží o své začlenění do české společnosti. To, zda bude jejich integrace úspěšná, do značné míry závisí na tom, jaký přístup k žákům-cizincům zvolí škola a učitelé, se kterými přijdou do kontaktu. Na základě zkušeností si pak budují svůj vztah k české společnosti, jazyku, kultuře. Škola je tedy do velké míry zodpovědná za integraci stále většího počtu žáků-cizinců u nás. Učitelé se stále častěji setkávají s potřebou osvojení způsobů, jak s dětmi, které mají odlišný mateřský jazyk a pocházejí z odlišného sociokulturního prostředí pracovat ve výuce, jak s nimi komunikovat, kde je možné najít inspiraci, případně na koho se lze obrátit v případě potřeby. Téma spojené s problematikou žáků-cizinců jsem si vybrala především proto, že bych ráda našla na tyto otázky odpověď a byla co nejlépe připravena na budoucí profesi učitele v multikulturním prostředí.

Cílem diplomové práce je identifikovat funkční a efektivní způsoby komunikační podpory ve výuce žáka-cizince. A tím mu pomoci překonávat překážky v učení, které jsou způsobeny zejména nedostatečnou znalostí češtiny. Aby však bylo možné identifikovat efektivní způsoby komunikační podpory žáků-cizinců, je zapotřebí nejprve se seznámit s problematikou začleňování žáků-cizinců do běžné výuky a přiblížit, s jakými překážkami v učení se daní žáci potýkají.

Proto **cílem teoretické části** je pojednat problematiku začleňování žáků-cizinců do běžné výuky, a to zejména s ohledem na komunikační obtíže. Shromáždit dosavadní metodická doporučení a inspirace z odborné literatury, z podpůrných materiálů nevládních organizací a z podkladů Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále MŠMT) týkající se průběhu začleňování žáka-cizince do vyučování.

Cílem praktické části je z pohledu začínajícího učitele zmapovat, jakým způsobem probíhá komunikace mezi učiteli a žáky-cizinci na pražských základních školách, které mají s těmito žáky zkušenosti. Popsat příklady dobré praxe a shromáždit inspirující

metodické postupy a doporučení, která se učitelům při snaze o překonání komunikačních překážek u žáka-cizince nejvíce osvědčují.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Žák-cizinec v českém školním prostředí

V odborné literatuře i legislativě vychází pojem žák-cizinec z právního postavení dětí a rodičů-cizinců. Běžně se setkáváme také s označením „žák s odlišným mateřským jazykem“, „nečeský žák“ nebo „jinojazyčný žák“. V praxi však tento pojem zahrnuje daleko větší skupinu žáků. Jedná se o děti z bilingvních rodin, kde převládá jiný než český jazyk, děti Čechů navracejících se zpět do České republiky po dlouhodobém pobytu v zahraničí, či děti imigrantů, kteří již získali české občanství. O takových dětech už sice nemluvíme jako o cizincích, ale v podstatě se jich týkají stejné problémy jako žáků-cizinců v případě, kdy neovládají na dostatečné úrovni jazyk, jímž se v dané společnosti a tedy i ve školách hovoří. „*V praxi jde především o druhou generaci imigrantů, jejichž rodiče sami nejsou jazykově integrováni, nebo o etnickou menšinu používající vlastní jazyk, odlišný od jazyka hostitelské země.*“ (Kostecká, 2013, s. 12)

Z pedagogického hlediska je tedy považován za prioritní fakt, že daný žák nerozumí a nedovede komunikovat česky, že má odlišný mateřský jazyk od jazyka vyučovacího (Radostný a kol., 2011). A právě odlišnost mateřského jazyka podle mnohých výzkumů způsobuje nejpodstatnější překážky v procesu začleňování těchto žáků do českého vzdělávacího systému, potažmo v komunikaci s učiteli i spolužáky. To, zda dítě má či nemá status cizince, není určující. Za žáka-cizince je v této diplomové práci považován každý žák, jehož znalost českého jazyka je velmi nízká nebo žádná.

Vzhledem k tomu, že většina žáků-cizinců v české škole má odlišný mateřský jazyk od jazyka vyučovacího, je na místě vymezit pojem mateřský jazyk. Ten definuje Hájková takto: „*Jde o první jazyk, jehož prostřednictvím jedinec uchopuje okolní svět, jazyk, jímž je jedinec od narození obklopen, ať už jím na něj mluví matka, nebo jiná osoba jeho nejbližšího okolí. V teorii vědní disciplíny čeština jako jazyk cizí se ve shodě s některými zahraničními badateli v oblasti didaktiky cizích jazyků objevuje někdy pro tento jazykový kód i termín jazyk výchozí, jazyk první (popř. jazyk odrazový, počáteční, iniciační, resp. referenční, neboť na jeho bázi, na porovnávání s ním často vzniká jazyková, resp. komunikační kompetence jedince v „novém“ jazyce, v jazyce, jemuž se jinojazyčný mluvčí učí.)*“ (Hájková, 2014, s. 26) Kocourek (2010) doplňuje, že mateřský jazyk není jen

soustavou slov, jimiž se vyjadřujeme. Naopak je uceleným myšlenkovým systémem, způsobem myšlení, díky němuž jsme schopni označovat věci kolem nás určitými pojmy.

V případě, kdy další jazyk získává nebo nahrazuje komunikační funkci jazyka mateřského, je podle Hájkové potřeba rozlišit i termín jazyk cizí od jazyka druhého. „*Druhý jazyk na rozdíl od jazyka cizího může nabývat funkce jazyka rodného, stává se nezbytným komunikačním prostředkem ve většině životních situací jedince (nebo ve všech), může jazyk mateřský i vytěsnit z užívání a stane se jazykem dominantním.*“ (Hájková, 2014, s. 27) Z toho vyplývá, že pro žáka-cizince se stává čeština jazykem druhým, jehož postupným osvojováním se snaží o dosažení tzv. komunikační úspěšnosti, která má podle Hájkové „*zásadní význam pro vytváření sociálních kontaktů cizince v majoritní společnosti a otvírá cestu ke vzdělání přicházejícímu k jedinci právě prostřednictvím „nového“ jazyka.*“ (Hájková, 2014, s. 27)

1.1 Počet a skladba žáků-cizinců v ČR

Migrace se vždy odvíjela a odvíjí od politické a ekonomické situace, v Evropě i mimo ni. Na území České republiky (dále ČR) byl přirozený pohyb obyvatel mezi státy značně ovlivněn komunistickým režimem. Až otevření hranic po roce 1989 umožnilo znovu se zapojit k fenoménu migrace a setkávat se tak s odlišnými kulturami v důsledku postupně se zvyšujícího přísunu migrantů do naší země. Nejprve představovala ČR pro cizince tzv. tranzitní zemi na cestě do zemí západní Evropy. V současnosti se však stále častěji stává zemí cílovou a pro mnoho cizinců tak i novým domovem. Velký zlom nastal především po vstupu ČR do Evropské unie v roce 2004, od té doby je cílem stále většího počtu migrujícího obyvatelstva.

Podle údajů Českého statistického úřadu (dále ČSÚ) bylo na našem území k 31. 12. 2015 evidováno 464 670 legálně žijících cizinců s trvalým pobytem a dlouhodobým pobytem nad 90 dní. Pro srovnání lze uvést, že celkový počet obyvatel ČR ke stejnému datu byl 10 553 843. Z tohoto celkového počtu zaujímají cizinci přes 4%, což rozhodně není počet zanedbatelný. (ČSÚ, 2015 a)

Největší zastoupení mezi občany s cizí státní příslušností přitom dlouhodobě zastávají následující národy:

Tabulka č. 1 - cizinci v ČR podle státní příslušnosti (k 31. 12. 2015)

Ukrajina	105 614
Slovensko	101 589
Vietnam	56 900
Rusko	34 710

Zdroj: CZSO, 2015 a. Dostupné z <https://www.czso.cz/documents/11292/41862280/c01R01_2015.pdf/48b91796-0832-4b4a-b5fb-92e23937a9e5?version=1.0> Zpracování vlastní

Vedle národů, jejichž pobyt na našem území má již dlouholetou tradici, lze registrovat i nárůst imigrantů z rozličných zemí světa. Přesto mezi cizinci u nás mají stále největší zastoupení Slované. Jelikož stále stoupá počet migrantů, kteří přichází do ČR i se svými dětmi ve věku povinné školní docházky, můžeme na základě těchto údajů přirozeně očekávat, že i mezi žáky-cizinci budou nejpočetněji zastoupeny právě tyto země. Což potvrzuje následující tabulka.

Tabulka č. 2 - žáci-cizinci na základních školách v ČR podle státní příslušnosti ve školním roce 2014/15

Ukrajina	4 039
Slovensko	3 775
Vietnam	3 220
Rusko	1 321

Zdroj: CZSO, 2015 b. Dostupné z <https://www.czso.cz/documents/11292/32508276/1415_c04t41.pdf/770ce6de-5582-438d-b338-e99371cefcef?version=1.0> Zpracování vlastní

Mezi nejčastěji zastoupené země původu žáků-cizinců v ČR patří dlouhodobě Ukrajina, Slovensko, Vietnam a Rusko a to s podstatným rozdílem oproti ostatním státům. V součtu žáci z Ukrajiny, Slovenska, Vietnamu a Ruska tvoří přibližně 75% (tj. 12 355 žáků) z celkového počtu žáků-cizinců u nás. Ve školním roce 2014/15 navštěvovalo základní školu celkem 854 137 dětí. Z toho 837 660 českých žáků a 16 477 cizinců, kteří tvořili

téměř 2% z celkového počtu všech žáků základních škol. Zde je nutno uvést, že do údajů z ČSÚ nejsou zahrnuti žáci-cizinci, kteří již získali české státní občanství. Vzhledem k tomu, že mnoho z nich neovládá češtinu na dostatečné úrovni, řadíme i tyto mezi žáky-cizince. (ČSÚ, 2015 b)

V souvislosti se zvyšujícím počtem žáků-cizinců, vzrůstají i nároky na kvalitu jejich vzdělávání. Podle Hájkové (2014) je informace, že žáci-cizinci přichází téměř z celého světa, a zároveň, že hlavní a nejpočetnější skupinu představují Slovanské národy spolu s Vietnamci, velmi významná pro výuku českého jazyka.

1.2 Právo na vzdělání žáka-cizince pohledem legislativy

Právo na vzdělání patří mezi základní lidská práva, které je deklarováno Úmluvou o právech dítěte, Listinou základních práv a svobod a dalšími závaznými dokumenty. Toto právo má být uplatňováno bez jakéhokoli rozlišování vůči všem žákům, tedy i cizincům. Vzdělávání žáků-cizinců v České republice je upravováno zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále „školský zákon“), který je účinný od 1. ledna 2005. Podle § 36, odst. 2 školského zákona se povinná školní docházka týká všech dětí cizinců pobývajících na území ČR více než 90 dnů. K tomuto Radostný a kol. (2011) doplňuje, že povinná školní docházka se na žáka-cizince vztahuje i v případě, kdy není jisté, jak dlouho v České republice zůstane.

Současný školský zákon dále stanoví, že všichni žáci-cizinci mají umožněn přístup ke vzdělání za stejných podmínek jako občané České republiky. Nutno ovšem zmínit, že ještě relativně nedávno (do roku 2008) český školský zákon nerespektoval právo všech žáků-cizinců na vzdělání a významně rozlišoval mezi dítětem českým a cizincem. U žáka-cizince navíc záleželo na tom, zda li pochází ze země EU, který pobytový status mu byl udělen či pobývá li na území ČR legálně. (Inkluzivní škola, 2013 a)

Od 1. ledna 2008, kdy vstoupila v účinnost novela školského zákona č. 343/2007 Sb., již žák-cizinec nemusí při příchodu do české školy prokazovat legalitu svého pobytu na území ČR. Novela si kladla za cíl naplnit právo na základní vzdělávání, které je deklarováno Úmluvou o právech dítěte. A to bez ohledu na to, zda daný žák pobývá na našem území legálně či nikoli. Zde je na místě zdůraznit, že podle empirického výzkumu integrace žáků-cizinců, který na vybraných pražských ZŠ provedla Kostecká (2013), se ne všechny školy touto změnou v zákoně řídí. „Někteří dotázaní uváděli, že v jejich školách velmi

bedlivě sledují, zda rodina dítěte pobývá v ČR legálně a má v pořádku víza. Na jiných školách před vypršením víz komunikuje vedení školy s rodiči dětí, kterých se to týká. V jednom případě ředitelka školy dokonce přímo uvedla, že by dítě s rodiči bez legálního pobytu do školy nepřijala.“ (Kostecká, 2013, s. 54) Důvody pro tato „opatření“ některých škol již Kostecká nezmiňuje. Je však zřejmé, že by k nim nemělo v žádném případě docházet.

Novela zákona dále zajišťuje rovný přístup nejen ke vzdělávání všech žáků, ale také ke školnímu stravování a školským službám (např. školní družina, zájmové kroužky). To samé platí i pro finanční prostředky, které jsou školám přidělovány pro všechny žáky bez rozdílu. Mají také stejný nárok na učebnice a školní pomůcky, které jsou poskytovány bezplatně.

Velký přínos v oblasti vzdělávání žáků-cizinců znamenala rovněž změna školského zákona pod č. 472/2011 Sb., která nabyla účinnosti od 1. ledna 2012. Na základě novely vznikla povinnost pro krajské úřady příslušné podle místa pobytu žáka-cizince ve spolupráci se zřizovatelem školy zajistit bezplatnou přípravu k začlenění do základního vzdělávání, která zahrnuje výuku českého jazyka přizpůsobenou jeho potřebám. Pro děti občanů EU také podporu (dle možností ve spolupráci se zemí původu žáka) výuky mateřského jazyka a kultury země jeho původu, která je koordinována s běžnou výukou v ZŠ. Krajské úřady mají dále povinnost zajistit vzdělávání pedagogických pracovníků, kteří povedou tuto bezplatnou přípravu pro žáky-cizince. Žáci-cizinci mají možnost navštěvovat tzv. přípravné třídy základní školy, které mohou jednotlivé kraje či obce na základních školách zřídit. Přípravné třídy jsou určeny zejména dětem v posledním roce před zahájením povinné školní docházky, u kterých je předpoklad, že zařazení do přípravné třídy vyrovná jejich vývoj. Přednostně jsou přijímány děti s odkladem školní docházky, ovšem mohou zde být vzdělávání také žáci-cizinci. Podmínkou pro zřízení třídy je minimální počet 10 žáků, a to s účinností od 1. 9. 2015 (§ 47 školského zákona)

1.2.1 Žák-cizinec žákem se speciálními vzdělávacími potřebami

Žák-cizinec patří do kategorie žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (dále SVP) již od 1. 9. 2011 kdy vešla v účinnost vyhláška č. 147/2011 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Ovšem zásadní změny v přístupu ke vzdělávání žáků se SVP přicházejí až nyní

s novelou školského zákona č. 82/2015 Sb. a vyhláškou 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, které jsou účinné od 1. 9. 2016.

První změnou je zákonem nově stanovena definice žáka se SVP. Původní dělení žáků dle postižení či znevýhodnění na žáky se zdravotním postižením a zdravotním či sociálním znevýhodněním (sem se řadili žáci-cizinci) již neplatí. Od 1. 9. 2016 se žáci se SVP definují podle stupně potřeby podpůrných opatření. § 16, odst. 1 školského zákona formuluje žáka se SVP takto: *„Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením“* (§ 16, odst. 1 školského zákona)

Druhou důležitou změnou je systém pěti stupňů podpůrných opatření, na která mají žáci se SVP nárok. Všechna podpůrná opatření jsou vyjmenována v příloze vyhlášky 27/2016 Sb. a jsou seřazena do pěti stupňů podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti. Vyhláška konkretizuje náležitosti jednotlivých podpůrných opatření (např. individuální vzdělávací plán, asistent pedagoga, speciální učební pomůcky aj.) a předkládá postup školy při jejich zajišťování a organizaci vzdělávání žáků, kterým jsou podpůrná opatření přiznána. Podpůrná opatření různých druhů a stupňů se mohou na základě posouzení speciálních vzdělávacích potřeb konkrétního žáka školským poradenským zařízením (dále ŠPZ) kombinovat. Podle § 17 školského zákona se nesmí v jedné třídě vzdělávat více než 5 žáků se SVP, kteří vyžadují podporu ve druhém až pátém stupni podpůrných opatření a zároveň nesmí jejich počet přesáhnout třetinu z celkového počtu žáků ve třídě.

1.2.2 Podpůrná opatření pro žáka-cizince

Žák-cizinec má nárok na zajištění podpory pomocí podpůrných opatření druhého až třetího stupně. Na rozdíl od podpůrných opatření prvního stupně, která jsou v kompetenci školy, o potřebě podpory ve druhém a třetím stupni rozhoduje ŠPZ. ŠPZ na základě žádosti zákonného zástupce žáka-cizince připraví pro školu doporučení, ve kterém jsou uvedena podpůrná opatření prvního až třetího stupně odpovídající zjištěným speciálním

vzdělávacím potřebám žáka-cizince. Součástí doporučení je také návrh možných kombinací podpůrných opatření a možnosti jejich využití ve vyučování. Škola je pak zodpovědná za poskytnutí takových podpůrných opatření, na která má žák-cizinec dle doporučení ŠPZ nárok. V praxi to znamená, že přijímá li škola žáka-cizince, který při vstupu do školy ještě nemá doporučení ŠPZ, ale je zřejmé, že díky svému (ne)porozumění vyučovacímu jazyku potřebuje zvýšenou podporu ve výuce, poskytne mu škola podporu v podobě podpůrných opatření prvního stupně a současně je povinna doporučit jeho zákonným zástupcům kontaktovat neprodleně ŠPZ. Úkolem ŠPZ je následně vydat škole zprávu a doporučení k využití podpůrných opatření, nejpozději však do tří měsíců od podání žádosti zákonným zástupcem.

Podpůrná opatření prvního stupně

„Podpůrná opatření prvního stupně slouží ke kompenzaci mírných obtíží ve vzdělávání žáka (např. pomalejší tempo práce, drobné obtíže ve čtení, psaní, počítání, problémy se zapomináním, drobné obtíže v koncentraci pozornosti atd.), u nichž je možné prostřednictvím mírných úprav v režimu školní výuky a domácí přípravy dosáhnout zlepšení...“ (příloha vyhlášky 27/2016 Sb., s. 19) Před zahájením poskytování podpůrných opatření prvního stupně zpracuje škola plán pedagogické podpory žáka (dále PLPP). PLPP zahrnuje zejména popis obtíží a speciálních vzdělávacích potřeb žáka, podpůrná opatření prvního stupně, stanovení cílů podpory a způsobu vyhodnocování naplňování plánu. (§10, odst. 1 a 2 vyhlášky 27/2016 Sb.) S obsahem PLPP škola seznámí žáka, zákonného zástupce žáka, všechny vyučující žáka a další pedagogické pracovníky podílející se na provádění tohoto plánu. Průběh poskytování podpůrných opatření prvního stupně na základě PLPP škola průběžně vyhodnocuje a PLPP aktualizuje podle vývoje speciálních vzdělávacích potřeb žáka. Nejpozději do tří měsíců od zavedení PLPP pak škola vyhodnocuje, zda poskytovaná podpůrná opatření vedou k naplnění stanovených cílů. V případě potřeby využití dalších podpůrných opatření z vyšších stupňů, doporučí škola již zmiňované využití poradenské pomoci ŠPZ. Do doby, než bude možné ve výuce žáka-cizince použít podpůrná opatření na základě doporučení ŠPZ, pokračuje jeho vzdělávání v souladu s PLPP.

Podpůrná opatření druhého stupně

V příloze vyhlášky č. 27/2016 je uvedeno, že mezi žáky, kteří mohou využívat podpůrná opatření druhého stupně, patří mimo jiné žáci s odlišným kulturním prostředím a nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka. Patří tak do kategorie žáků, jejichž překážky v učení „vyžadují využívání individuálního přístupu ke vzdělávacím potřebám žáka, úpravy v organizaci a metodách výuky, v hodnocení žáka, ve stanovení postupu i forem nápravy a případného využití podpůrných opatření v podobě individuálního vzdělávacího plánu (dále IVP).“ (příloha vyhlášky č. 27/2016, s. 22)

Žák ve druhém stupni podpůrných opatření má obecně nárok na:

- úpravu obsahu vzdělávání,
- speciální učebnice a pomůcky,
- 1 hod. týdně pedagogické intervence na práci se žákem nebo třídou ve škole,
- 1 hod. týdně na speciálně pedagogickou péči poskytovanou speciálním pedagogem školy
- 2 hod. měsíčně metodické podpory ŠPZ pro školu.

U žáků-cizinců (tj. žáků s potřebou podpory z důvodu odlišných kulturních a životních podmínek) je navíc zajištěna:

- podpora rozvoje školních dovedností na počátku vzdělávání žáka, posílení přípravy na školní práci;
- v rámci nejvyššího počtu povinných vyučovacích hodin posílení výuky českého jazyka nebo výuky českého jazyka jako jazyka cizího v základním vzdělávání: 3 hod. týdně (nejvýše 120 hod.). (příloha vyhlášky č. 27/2016, s. 23)

Organizace a podmínky výuky jsou definovány v IVP, který navrhuje ŠPZ a zpracovává škola.

Podpůrná opatření třetího stupně

Charakter speciálních vzdělávacích potřeb žáků, pro které jsou podpůrná opatření v této skupině určena, je ovlivněn mimo jiné odlišným kulturním prostředím či neznalostí vyučovacího jazyka, což „vyžaduje již znatelné úpravy v metodách práce, v organizaci a průběhu vzdělávání, v úpravě školního vzdělávacího programu, v hodnocení žáka. Rozsah těchto opatření zahrnuje zejména úpravy ve strategiích práce s učivem, úpravy v podmínkách a postupech školní práce a domácí přípravy, včetně posilování motivace a postojů ke školní práci, v odůvodněných případech pak také úpravy obsahů vzdělání a výstupů ze vzdělání.“ (příloha vyhlášky 27/2016, s. 28)

Žák ve třetím stupni podpůrných opatření má obecně nárok na:

- úpravu výstupů a obsahu vzdělávání,
- speciální učebnice a pomůcky,
- 3 hod. týdně pedagogické intervence (z toho 1 hod. týdně na práci se třídou)
- 3 hod. týdně speciálně pedagogické intervence (poskytované speciálním pedagogem školy), případně psychologická intervence,
- služby asistenta pedagoga (který může být využit maximálně pro 4 žáky v jedné třídě najednou),
- podporu výuky dalším pedagogickým pracovníkem v rozsahu 0,5 úvazku,
- podporu školním psychologem nebo školním speciálním pedagogem v rozsahu 0,5 úvazku (služba pro žáka a školu),
- 3 hod. měsíčně intenzivní metodické podpory ŠPZ pro školu po dobu prvních šesti měsíců.

Pro žáky s potřebou posílení výuky českého jazyka jako jazyka cizího se doporučuje v základním vzdělávání: 3 hod. týdně češtiny jako jazyka cizího (nejvýše však 200 hod.).

Organizace a podmínky výuky jsou definovány v IVP, který navrhuje ŠPZ a zpracovává škola. (příloha vyhlášky 27/2016, s. 29-31)

Příloha vyhlášky 27/2016 v Části B představuje seznam pomůcek, včetně finančního nároku. Žáků-cizinců se týká: Kategorie H. Žáci s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu odlišných kulturních a životních podmínek (s. 53).

Novelizací školského zákona dochází k velmi potřebné a žádané změně v přístupu ke vzdělávání žáků-cizinců. Nový způsob podpory žáků-cizinců komentuje Kristýna Titěrová z organizace Meta: „*Jak je vidět z výčtu nárokových podpůrných opatření, budou mít žáci snad konečně možnost vzdělávat se pravidelně v češtině jako druhém jazyce, školy budou moci zaměstnávat odborníky na češtinu jako druhý jazyk a měla by být dosažitelnější i podpora prostřednictvím asistenta pedagoga. Vzdělávání dle IVP a úprava metod a způsobu hodnocení, které jsou pro podporu těchto žáků tolik potřebné, se snad také postupně stanou samozřejmostí.*“ (Inkluzivní škola, 2016, s. 6) Dodejme, že přechod na nový systém nenastává okamžitě od 1. 9. 2016. Zákon stanovuje dvouleté přechodné období, kdy si celý vzdělávací systém bude zvykat na nové podmínky v organizaci vzdělávání žáků se SVP. Po tuto dobu ještě mohou být při výuce žáků-cizinců využívána stávající podpůrná a vyrovnávací opatření dle vyhlášky č. 73/2005, která je již nahrazena vyhláškou 27/2016 Sb.

V první kapitole jsme vymezili pojem žák-cizinec používaný v diplomové práci a přinesli informace o počtu a skladbě nejčastěji se u nás vzdělávajících žák-cizinců. Dále je z této kapitoly zřejmé, že české školství prodělalo za posledních pár let ohromný krok kupředu v oblasti legislativy týkající se vzdělávání žáků-cizinců. Novely školského zákona z nedávné doby jsou obzvláště významné zejména z následujících důvodů: Přístup ke vzdělání všech žáků-cizinců probíhá podle stejných podmínek jako je tomu u českých žáků. Rovnost podmínek se týká veškerých školských služeb, stejně jako finančních prostředků poskytovaných na každého žáka bez rozdílu. Již se například nerozlišuje, zda žák-cizinec pochází ze státu Evropské unie či nikoli a krajské úřady jsou povinny ve spolupráci se zřizovateli škol zajistit všem žákům-cizincům bezplatnou přípravu k začlenění do základního vzdělávání. Žák-cizinec navíc patří do skupiny žáků se SVP a tím mu vzniká nárok na využití podpůrných opatření druhého až třetího stupně. Nicméně, i přes nesporný přínos nově upravené legislativy, není systémově vyřešena otázka jazykové přípravy žáků-cizinců hned po příchodu do české školy. Přestože jazyková příprava k základnímu vzdělávání vyplývá z § 20 školského zákona, její naplňování je stále zajišťováno pouze prostřednictvím rozvojových programů, což je podle Titěrové (Inkluzivní škola, 2016) dlouhodobě kritizováno řediteli škol i odborníky na inkluzi.

2 Překážky v komunikaci se žákem-cizincem ve výchovně vzdělávacím procesu

Jak snadné nebo obtížné bude cizincovo začlenění do českého školního prostředí a zvládnutí komunikace v českém jazyce ovlivňuje řada činitelů. Přestože případ každého žáka-cizince je odlišný, v mnoha faktorech se jejich příchod do školy a postupná integrace shodují. Nejvýznamnější překážky v komunikaci žáka-cizince jsou způsobené odlišným mateřským jazykem a sociokulturními rozdíly, kterým budou věnovány samostatné podkapitoly. Bariéry spojené s jazykovou či sociokulturní odlišností však nemusí znamenat stejný problém pro všechny žáky-cizince. Zjednodušeně můžeme říct, že čím typologicky vzdálenější je mateřský jazyk žáka, tím je i vliv kulturních aspektů výraznější.

Jak se bude daný jedinec s jednotlivými překážkami vypořádávat, do velké míry určuje prostředí a integrační postup školy, kam žák-cizinec přichází. Záleží přitom, jak je v dané

škole k žákovi-cizinci přístupováno a jaké možnosti pro jeho rozvoj škola poskytuje. Proto je prvním významným krokem na cestě k úspěšné integraci správné zařazení do ročníku, které by mělo vycházet z posouzení žákova věku, dosavadního vzdělávání a znalosti vyučovacího jazyka. (Šindelářová, Škodová, 2013)

Z výsledků výzkumu Kostecké a kol. (2013) vyplývá, že věk žáka je jedním z hlavních faktorů ovlivňujících průběh celé integrace. Obecně lze konstatovat, že mnohem menší problémy s integrací mají děti v mladším školním věku. Podle Šindelářové a Škodové (2012) mívají zpravidla daleko méně potíží s přechodem na komunikaci ve vyučovacím jazyce děti do devíti let. Vůbec nejlépe si osvojují druhý jazyk žáci-cizinci ve věku od čtyř do šesti let. Naopak jazyková bariéra bývá daleko závažnější u dětí druhého stupně ZŠ, protože se od nich již očekává zvládnutí náročnější učební látky (potažmo odborného jazyka).

Dále jsou tu překážky způsobené různou mírou odlišnosti mezi vzdělávacím systémem v ČR a v zemi žákova původu. Například pro nás běžné školní předměty, požadavky na domácí přípravu či pomůcky mohou být pro žáka-cizince naprosto neznámé. Zejména azylanti a žadatelé o mezinárodní ochranu mohou mít velké nedostatky ve vzdělání a někteří dokonce ani nikdy nemuseli navzdory věku školu navštěvovat vůbec. Právě v takových případech je potřeba věnovat výjimečné opatrnosti při zařazování dotyčných žáků do ročníku. Nezřídka kdy jsou bohužel tyto žáci zařazeni do velice nízkých ročníků, což jim v důsledku znemožňuje úspěšně absolvovat povinnou školní docházku. (Inkluzivní škola, 2015 a)

Vždy také velmi záleží na individuálních schopnostech, osobnostních charakteristikách či motivaci k učení každého jedince, bez ohledu na věk či sociokulturní prostředí, ze kterého pochází. Z výsledků výzkumu Sekerové (2009) vyplývá, že z faktorů, které školskou komunikaci se žákem-cizincem znesnadňují, jsou klíčové zejména jeho osobnost a aktuální psychický stav. Stejně tak, jako u českých dětí, je průběh komunikace u žáků-cizinců významně ovlivněn dosaženým psychickým i fyzickým vývojem spolu s momentální náladou. Výzkumem Sekerové (2009) bylo zjištěno, že velmi závažnou komunikační překážkou z pohledu učitelů je obava z nově přijímaného jazyka, která se vyskytuje v daleko větší míře u žáků, jejichž mateřský jazyk se výrazněji odlišuje od češtiny. Právě obava z osvojování si nového jazyka bývá velmi často spojená se strachem z neúspěchu. Ten je podle Sekerové (2009) obvykle způsoben výsměchem spolužáků, někdy dokonce ironickými poznámkami pedagoga.

Při výčtu překážek v komunikaci žáka-cizince ve výchovně vzdělávacím procesu nelze opomíjet kulturní specifika a s nimi spojená pravidla neverbální komunikace, zvyky či tradice. „*Kromě jazykových blokátorů narážíme také na určité krizové momenty psychologického charakteru, neboť jednotlivá etnika disponují jedinečnými kulturními specifiky.*“ (Sekerová, 2009, s. 152) Při jejich nerespektování může docházet k řadě nedorozumění, která mohou vyústit až v trvalé komunikační zábrany. Vězte, že je to právě žákovo sociokulturně odlišné rodinné prostředí, které má zásadní vliv na úspěšný průběh integrace, stejně tak na žákovu snahu a motivaci.

Hlavním znevýhodněním žáků-cizinců však zůstává jazyková bariéra, která je určující pro jejich školní, ale také individuální úspěšnost a seberealizaci, a které se budeme podrobněji věnovat v následující podkapitole.

2.1 Jazyková bariéra

„*Neznalost komunikačních pravidel dané společnosti a neovládání jazyka majoritní společnosti může být nejen bariérou integrace jedince, ale také zdrojem řady nedorozumění a nepochopení, neboť jazyk podle názoru kognitivních lingvistů ovlivňuje myšlení jedince, jeho vnímání, chápání a poznávání okolního světa.*“ (Kostecká a kol., 2013, s. 8, cit. podle Vaňková, 2005) Z výsledků studií mnohých autorů (např. Kostecká a kol. 2013, Kocourek 2002) a teoretických prací zaměřujících se na problematiku integrace žáků-cizinců (např. Šindelářová, Škodová 2012, Kocourek, 2002, Janebová a kol., 2010, Sekerová, 2009) je zřejmé, že jedním z nejvýznamnějších faktorů pro úspěšné začlenění žáků-cizinců do českého školního prostředí je právě jejich znalost českého jazyka. Například Janebová a kol. (2010) vysvětlují: „*Jazyk je prostředkem, který lidem dovolí verbalizovat svoji dosavadní zkušenost, svůj pohled na věc, ale také svoje potřeby. Zároveň jim poskytne větší přístup k informacím ohledně svých práv a povinností, pomůže jim zapojit se do společnosti jako rovnocenným partnerům.*“ (Janebová a kol., 2010, s. 30) Při osvojování češtiny jako cílového jazyka hrají významnou roli charakteristické rysy jazyků zemí, odkud k nám žáci přicházejí, a také do jaké míry se žákův mateřský jazyk liší od jazyka českého. „*Typologická klasifikace jazyků má nejen velký význam po stránce teoretické, neboť odhaluje shody a rozdíly mezi jednotlivými jazyky (ve stavbě slov a v slovtvorných i gramatických kategoriích), ale má i značný praktický dopad při výuce cílového jazyka, neboť může ukázat shody mezi oběma jazyky, ale zvláště zásadní*

odlišnosti od jazyka mateřského, čímž pomůže zejména pedagogovi pochopit podstatu odlišného systému vyučovacího jazyka žáka-cizince ve srovnání se systémem jeho mateřštiny a upozornit ho na nejčastější interferenční jevy.“ (Šindelářová, Škodová, 2013, s. 38) Autorky dále uvádí, že „povaha“ jazyka do značné míry ovlivňuje budování a rozvíjení jazykové a komunikační kompetence v procesu záměrného učení se. Přesto, že žák-cizinec tímto záměrným procesem prochází již od raného dětství, je potřebné uvědomit si, že „při jeho vstupu do školy a v raných fázích školní docházky nemá často zažitý ani jazykový systém své mateřštiny, vybudované kompetence pro čtení a psaní ve svém mateřském jazyce, přičemž není ani kognitivně dostatečně vybaven k tomu, aby byl schopen porovnávat struktury a pojmy mateřského a cílového jazyka, zevšeobecňovat, hledat odchylky, uvažovat o procesu učení se češtině jako cílovému jazyku jako o záměrné činnosti apod.“ (Šindelářová, Škodová, 2013, s. 38)

Existují různá hlediska, podle kterých lze třídit jazyky do rozdílných skupin. U žádného jazyka však nenajdeme pouze znaky výhradně spojené s daným jazykovým typem. (Balko, Zimová, 2005) V české obecné lingvistice je často používána tzv. strukturální typologie, která rozlišuje 4 typy jazyků – flektivní, izolační, aglutinační a polysyntetický typ.

Tato typologie dělí jazyky do následujících skupin podle morfologických rysů:

1. Flektivní typ (lišící se od ostatních typů např. výskytem gramatických rodů; gramatické významy hromadí v koncovce – používá skloňování, časování aj.)
Patří sem např. čeština, slovenština, polština, ukrajinština, ruština, běloruština, němčina;
2. Izolační typ (charakteristická je např. neměnnost podstatného jména – nedostatek skloňování; nemá gramatický rod; tendence k jednoslabičnosti slov; k rozlišení slovních druhů slouží slovosled; přivlastňování zvláštním slovem aj.)

Např. angličtina, francouzština, rumunština, vietnamština, čínština;

3. Aglutinační typ (typické je např. velké množství koncovek; připojujícím se ke kořenům nebo kmenům; bez gramatického rodu; slovesa mají jen jediný typ časování; místo vedlejších vět využívá polovětné konstrukce-např. s infinitivem aj.)

Např. maďarština, finština, turečtina, japonština, mongolština;

4. Polysyntetický typ (vyznačuje se např. skládáním slov z několika slovních jednotek; slova se neskloňují ani nečasují; používání tzv. numerativ, která spojují číslovku s podstatným jménem aj.)

Např. částečně čínština, němčina. (Balko, Zimová, 2005)

Každá z jazykových skupin s sebou nese určitá jazyková specifika a bude li učitel vědět, jaká tato specifika jsou, velmi mu to usnadní řešení toho, na co se při výuce u žáka-cizince zaměřit.

Z odborné literatury i pedagogickou praxí je ověřeno, že osvojování si příbuzného jazyka je zpravidla zejména v počátcích výuky daleko méně náročné než li jazyka typologicky odlišného. „*Typologická příbuznost vede bezesporu v počátečním stadiu k rychlejšímu pochopení jazykového systému, především jeho lexikální a morfologicko-syntaktické roviny, k budování jazykové kompetence jako základního předpokladu kompetence komunikační.*“ (Šindelářová, Škodová, 2013, s. 40) Například u Slovanů vede podobnost základního slovního fondu v rámci slovní zásoby, lexikálních jednotek či existence shodných gramatických kategorií apod. k porozumění bez větších obtíží, a to i bez systematictější jazykové přípravy. I u Slovanů však můžeme pozorovat typické chyby, které pramení ze stereotypů jejich mateřštiny – např. mají tendenci užívat koncovek svého mateřského jazyka. Pro žáky se slovanským mateřským jazykem platí, že mívají při osvojování češtiny menší problémy než li žáci hovořící jazykem neslovanským, a to minimálně ze začátku školní docházky. To také potvrdil výzkum Kostecké a kol. (2013), který spočíval v testování řečových dovedností u žáků-cizinců základní školy pocházejících z Ruska, Ukrajiny, Vietnamu a Číny. Dle výsledků šetření jsou na tom zejména v počátcích učení se cílovému jazyku obecně lépe malí Ukrajinci a Rusové oproti Vietnamcům a Číňanům. Rozdíly mezi dětmi různého etnického původu se však časem postupně zmenšují. Především u Vietnamců jsou znatelné pokroky, takže po delší době pobytu jsou jejich znalosti češtiny srovnatelné s dětmi ze slovanského jazykového prostředí. Naopak u čínských dětí k výraznému zlepšení nedochází ani po delší době strávené v české škole. Dle zjištění Kostecké a kol. (2013) měli právě čínští žáci celkově se zvládnutím jazyka největší problémy, a to ve všech sledovaných kategoriích (tj. čtení, psaní, ústní a písemný projev). Z toho lze usuzovat, že zde jsou rozhodující největší rozdíly mezi jazykovým systémem českým a čínským. Testování čínští žáci zaostávali za ostatními především ve schopnosti aktivně používat mluvenou češtinu. Jak uvádí Kostecká a kol. (2013) vývoj řečových schopností čínských dětí bývá velmi pozvolný, což může být kromě výrazné jazykové bariéry zapříčiněno značnou uzavřeností čínské komunity.

Příklad čínských žáků potvrzuje, že kromě jazykového blokátoru má neméně významný vliv na rozvoj komunikace v češtině sociokulturní zázemí našich žáků-cizinců. Protože, jak tvrdí Sekerová (2009), není pravdou, že pouhá znalost stejného jazykového kódu je

zárukou úspěšné komunikace. „*Je nesporné, že ovládnutí cizího jazyka dorozumění s druhou stranou usnadní, o plnohodnotné multikulturní komunikaci však hovořit nemůžeme.*“ (Sekerová, 2009, s. 65) Také podle Kudové (2007) jsou nejčastější faktory znesnadňující komunikaci mezi lidmi z různého sociokulturního prostředí kulturně podmíněné. Je potom zřejmé, že žáci-cizinci mohou na stejné situace reagovat jinak než český žák, protože si řečové výzvy vykládají odlišným způsobem, vstupují do komunikačního procesu s rozdílnými způsoby vnímání a hodnocení skutečnosti. Z toho vyplývá, že žák-cizinci nestačí jen osvojit si dostatečnou slovní zásobu a ovládat gramatická pravidla, ale musí vše umět správně a ve vhodných situacích použít.

2.2 Sociokulturní odlišnost

Každé dítě si v průběhu svého vývoje vytváří tzv. kulturní identitu, kterou lze chápat jako osobní spojení se skupinou lidí se stejnými sociálními a kulturními charakteristikami. „*Ve vývoji dítěte platí univerzální zákonitosti. Ale stejně tak jsou zde i kulturní specifika, která ovlivňují chování jedince. Kulturní specifika vycházejí z odlišných hodnot, norem, tradic či náboženství.*“ (Janebová a kol., 2010, s. 38) Kocourek (2006) uvádí, že ze svého nejbližšího okolí každý jedinec získává kromě jazyka i vzor, jak se „správně chovat“, jak reagovat v určitých situacích a jak nejjednodušeji dosáhnout svých cílů. „*Rodiče předávají dítěti svoji kulturní zkušenost a jsou nositeli kulturní kontinuity. Zároveň tak předpokládají i určitou stabilitu kulturního systému (svět bude pro naše dítě stejný jako pro nás), což je předpoklad mylný, protože kulturní prostředí se neustále mění.*“ (Morgensternová a kol., 2011, s. 66) Dítě mladšího školního věku je tedy již schopno postupně pochopit příslušnost k určité národní kultuře, a to zejména v případě, dochází-li ke kontaktu s příslušníky jiných kultur. Podle mínění (Morgensternová a kol., 2011, s. 65) je tak obzvláště důležité pro pozdější formování tolerance, aby bylo dítě s touto odlišností již od raného věku konfrontováno.

Adaptovat se na nové prostředí a přizpůsobit se jinému životnímu stylu patří mezi velmi náročné životní situace, se kterými se daní jedinci mohou vypořádat různými způsoby. Velmi často prožívají tzv. akulturační stres neboli kulturní šok. Ten Janebová definuje takto: „*Kulturní šok je psychologická dezorientace způsobená špatným porozuměním nebo úplným neporozuměním vzorcům cizí kultury. Vzniká nedostatkem znalostí, omezenou zkušeností a osobní rigiditou.*“ (Janebová a kol., 2010, s. 40) Kulturní šok se může

projevovat mnoha způsoby. Janebová (2010) popisuje ty nejčastěji vyskytující se u dětí. Jedná se o prožívání strachu, zmatení, dezorientace, deprese či obava z odmítnutí ze strany nových spolužáků. Dále pocit ztráty a deprivace související s absencí blízkých osob (např. rodičů, kamarádů). V extrémních případech, zejména tehdy, pokud je pobyt nedobrovolný se mohou u dítěte projevit psychosomatické problémy (např. únava, spavost, bolesti hlavy či břicha, zvracení, pomočování...). Dítě může být přecitlivělé na vnímanou kritiku, projevovat vzdor a agresi. Někdy může dojít i k regresi ve vývoji, kdy se dítě (stejně jako po delší nemoci) vrací vývojově o stupeň zpět (Janebová a kol., 2010). Radostný a kol. (2011) doplňuje, že nezřídka dochází k uzavřenosti daného jedince před okolním světem. V takových případech by mělo být prvotní učitelovou snahou vzbudit v žáku-cizinci pocit, že se na něj může kdykoli spolehnout, bude vyslyšen a že obtížnosti životní situace daného žáka rozumí.

Jelikož průběh komunikace mezi učitelem a žákem-cizincem je zásadně ovlivněn vlivem kulturních odlišností, zaměříme se nyní na vysvětlení pojmu interkulturní komunikace a její specifika.

2.2.1 Školní interkulturní komunikace a její specifika

Interkulturní komunikací rozumíme takovou komunikaci, která probíhá mezi lidmi z různých kultur. Vyznačuje se rozdíly ve vnímání, chování a vzájemném komunikačním stylu, ke kterému mezi účastníky komunikace dochází. Výstižná je definice autorů Samovar, Porter, McDaniel: „*Interkulturní komunikace je komunikace mezi lidmi, jejichž kulturní zázemí se natolik liší, že tato odlišnost má vliv na komunikaci.*“ (Janebová a kol., 2010, s. 6, cit. podle Samovar, Porter, McDaniel, 2007, s. 32)

Pro žáky-cizince představuje školní interkulturní komunikace soubor procesů interakce a sdělování probíhajících při různých situacích ve školním sociokulturním prostředí. Přičemž jsou značně ovlivněni specifiky svého mateřského jazyka a působením odlišné kultury včetně jejich hodnot, typického komunikačního stylu apod. To všechno způsobuje odlišné způsoby vnímání a hodnocení skutečnosti v rámci vyučování, protože tito žáci vstupují do školního i komunikačního vzdělávacího procesu s rozdílnými, kulturně podmíněnými kognitivními a emocionálními strukturami. (Šindelářová, Škodová, 2013) Smyslem interkulturní komunikace podle Janebové a kol. (2010) je naučit se porozumět sobě samému i partnerovi (tj. způsobům, jak vzájemně komunikujeme) a najít způsob, jak se

domluvit nejlépe. Komunikaci je třeba vnímat jako příležitost učit se neustále novým věcem. „*Pokud bychom se setkávali pouze se stejně smýšlejícími lidmi, tak bychom neměli možnost dozvědět se, že existují různé pohledy na svět, rozdílné hodnoty a jiné způsoby komunikace, které nás mohou obohatit. Je na nás, zda všudypřítomná rozmanitost bude nepřekonatelným, obtěžujícím problémem, či výzvou k sebereflexi, seberozvoji a sebeobohacení.*“ (Janebová a kol., 2010, s. 6)

Pro interakci učitele se žákem-cizincem je příznačné, že vlivem střetávání odlišných kulturně podmíněných komunikačních stylů, může docházet k řadě překážek. Přičemž mezi nejčastější překážky patří tzv. předpokládaná podobnost. Problém spočívá v klamném názoru mnohých, že všichni lidé komunikují stejným způsobem, předpokládají tak univerzální lidskou podobnost. Dalším častým blokem mohou být např. předsudky a stereotypy nebo projevy etnocentrismu. Pokud nastane situace, kdy jedna strana nerozumí nečekané reakci ze strany druhé, sáhne po nejsnažším zdůvodnění, které si dosadí do kontextu, aby situaci pochopila. Jedná se zpravidla o vlastní kulturní zdůvodnění. Často tak může dojít k různým nedorozuměním a trapným situacím. (Morgensternová a kol., 2011) Autorky dále varují před přetrvávajícími bloky v komunikaci. Pokud se je nepodaří zavčas odstranit, může docházet k mnoha nedorozuměním nebo dokonce až ke vzniku závažných konfliktů a prožívání nejrůznějších negativních emocí.

Při komunikaci se žákem-cizincem musíme mít neustále na paměti, že i přes značné komunikační bariéry mezi námi dochází při každém kontaktu k vzájemné interakci. Nejedná se přitom pouze o verbální projevy. Svou nezastupitelnou úlohu zde plní komunikace neverbální.

2.2.1.1 Kulturně podmíněné významy prvků neverbální komunikace

Vzhledem k jazykové bariéře bude obzvláště zpočátku stěžejní pro úspěšnou interakci mezi učitelem a žákem-cizincem zaměřit se na možnosti využití neverbální komunikace. Učitelé se potřebují dozvědět, jaké rozdíly mohou nastat v chápání nejrůznějších mimoslovních výrazů u cizích kultur, a to proto, aby byli schopni na tyto rozdíly v neverbálním projevu daných žáků vhodně reagovat. Na rozdíl od verbální komunikace ve škole, kterou uskutečňujeme přenos kognitivních informací (poznatků, faktů, názorů), umožňuje nám neverbální komunikace vyjadřovat postoje a emocionální stavy. Mareš a Krivohlavý (1995, s. 115) tvrdí, že „*nonverbální projevy umožňují zkušenému učiteli*

hlouběji proniknout do emocionální sféry žáků, poznat jejich psychické postoje. Umožňují mu proniknout do sfér, kam často jiné cesty nevedou a kam se učitel potřebuje dostat, má-li být pedagogická komunikace skutečně účinná.“ Morgensternová a kol. uvádí, že většina emocí je kulturně univerzální. *„Rozdíly jsou však v intenzitě jejich projevení a v kontextu, ve kterém se projevují. Výraz emocí se zároveň přizpůsobuje lokálním kulturním pravidlům a sociálním okolnostem.“* (2011, s. 85) Při přenášení informací bez použití slov nejde podle Nelešovské (2005) pouze o sdělování mimikou, ale o celý komplex mimoslovních signálů – o celkovou řeč těla. Psycholog Albert Mehrabian přišel s teorií pravidla „7%-38%-55%“ (Thiel, 1993) podle kterého pouze 7% informací, které získáváme z rozhovoru, nám poskytují slova, 38% získáváme z tónu a barvy hlasu a zbylých 55% z řeči těla. Pokud jsou však slova a řeč těla v nesouladu, pak je tendence důvěřovat řeči těla. Nelešovská (2005) i Mareš, Křivohlavý (1995) shodně uvádějí, že mimoslovně lze sdělovat: emoce (např. pocity, nálady, afekty); zájem sblížit se (navázat s protějškem intimnější vztah) nebo naopak se sociálně distancovat; snahu vytvořit u ostatních dojem „kdo jsem“; snahu ovlivnit postoj partnera k něčemu; řízení chodu vzájemného styku. Zároveň je dobré si uvědomit, že některé věci mimoslovně sdělit nelze. Mareš, Křivohlavý (1995) uvádí např. dilema, nutnost volby mezi dvěma možnostmi, které se navzájem vylučují. Nonverbálně se také nedá sdělit „nic“ – např. „nic nevidím“, „nebudu tady nic dělat“, protože není možné se nijak nechovat. *„Některé složky našeho neverbálního chování jsou vrozené a geneticky dané a způsobují interkulturní podobnost v neverbálním chování. Ale většina složek v našem neverbálním projevu je dána kulturním kontextem, ve kterém vyrůstáme, a naši životní zkušeností.“* (Morgensternová a kol., 2011, s. 73)

Pokud chceme porozumět projevům chování u našeho protějšku v interkulturní komunikaci, musíme nejprve podrobit vlastní vzorce chování (verbální i neverbální) důkladné reflexi a analýze, protože...*„teprve po uvědomění si vlastních kulturních zvyklostí můžeme přistoupit ke studiu kulturních aspektů neverbální komunikace u cizích kultur.“* (Morgensternová a kol., 2011, s. 73)

Druhá kapitola přinesla výčet nejvýznamnějších překážek v komunikaci, které žák-cizinec může při příchodu do českého školního prostředí prožívat, představila základní typologické dělení jazyků a seznámila se specifiky školní interkulturní komunikace. Vězme, že každý

žák-cizinec čelí celé řadě překážek, přičemž schopnost žáka s jednotlivými překážkami se vypořádat nejčastěji ovlivňují následující faktory: V první řadě se vždy jedná o individuální schopnosti, osobnostní charakteristiky či motivaci k učení daného jedince a aktuální psychický stav. Nežádá kdy se žák-cizinec při příchodu do nové země potýká s kulturním šokem, který se může projevovat různými způsoby. Může pociťovat obavu z nově přijímaného jazyka, která bývá často spojována se strachem z neúspěchu. Dále záleží například na prostředí a integračním postupu školy, míře odlišnosti mezi vzdělávacími systémy a žákovou předchozí školní zkušeností.

Možných překážek jedince ve schopnosti porozumět se v nové zemi je mnoho a pro každého představuje největší problém jiná z nich. Ovšem obecně lze říct, že zásadními překážkami jsou jazyková a sociokulturní odlišnost. Jazykovou bariéru pociťuje každý žák-cizinec ve větší či menší míře. Je zřejmé, že délka pobytu cizince spolu s jeho věkem, ve kterém do nové země přichází, největší měrou determinují jeho jazykový vývoj při osvojování cílového jazyka. Obecně také platí, že čím typologicky odlišnější je žákův mateřský jazyk, tím obtížněji si žák češtinu osvojuje. Jazyková vzdálenost bývá často spojována i s kulturní odlišností. Proto například čínští žáci, jejichž kultura je od té naší daleko rozdílnější, mívají s přechodem na komunikaci v češtině více problémů než li slovanské děti, u kterých nejsou kulturní rozdíly tolik výrazné. Je proto důležité si uvědomit, že v rámci školní interkulturní komunikace dochází ke střetávání rozličných kulturně podmíněných komunikačních stylů, hodnot, zvyků či tradic, kterým se žák-cizinec musí naučit. Jedině poté bude schopen efektivně komunikovat s lidmi z majoritní společnosti.

3 Metodická doporučení a komunikační kompetence učitele pro práci se žákem-cizincem ve výuce

V závěrečné kapitole teoretické části je věnována pozornost obecným a v praxi osvědčeným doporučením, jak při odstraňování překážek v komunikaci a učení u nečeských žáků postupovat, jaké metody použít, na co se zaměřit a čemu se naopak vyvarovat. Doporučení jsou čerpána z dostupné odborné literatury a webových portálů, zabývajících se problematikou začleňování a komunikace se žákem-cizincem. V následující podkapitole jsou shrnuty základní předpoklady pro co možná nejhladší

průběh začleňování žáka-cizince do českého školního prostředí hned na začátku jeho vzdělávání v české ZŠ.

3.1 Žák-cizinec na začátku školní docházky

Pro rozvoj komunikačních předpokladů je považováno za nejprůzračnější, pokud žák-cizinec absolvuje před příchodem na ZŠ českou mateřskou školu nebo pomáhá li s jeho výchovou český vychovatel. (Šindelářová, Škodová, 2012) Podle Kostecké a kol. (2013) je velmi přínosné a školami silně doporučováno absolvování přípravné třídy, jelikož komunikace s těmito dětmi bývá potom zpravidla téměř bezproblémová a může k nim být přistupováno takřka standardním způsobem, a to i při hodnocení výsledků vzdělávání.

Ještě před tím, než se žák-cizinec zapojí do výuky, je důležité, aby škola navázala spolupráci s jeho rodiči a seznámila je s chodem a organizační strukturou konkrétní školy, pravidly školní docházky, případně i se systémem vzdělávání v ČR apod. Dále aby je informovala o možnostech podpory, která je na dané škole pro jejich děti k dispozici a také o možnostech využití školní družiny, případně školou nabízených zájmových kroužků apod. Již od začátku komunikace s rodiči žáka-cizince je přitom důležité snažit se s nimi navodit vřelý vztah a přesvědčit je o významnosti jejich role pro úspěšný a co možná nejrychlejší průběh začleňování jejich dětí do školní výuky. Jak píše Kostecká a kol. (2013), školní úspěšnost žáků-cizinců se do značné míry odvíjí od přístupu rodičů-cizinců k dětem, učiteli, škole a vzdělávání v ČR celkově. Proto je vhodné si před příchodem žáka-cizince s rodiči vyjasnit specifika výchovy v dané kultuře, blíže prodiskutovat vzájemná očekávání, pravidla školy a pokusit se od nich dozvědět co nejvíce informací, týkajících se jejich dětí. (Morgensternová a kol., 2011) Inkluzivní škola doporučuje zjistit např.: jak se vyslovuje jméno žáka, zda má nějaké zdravotní či psychické problémy, co ho baví, jeho silné/slabé stránky, jeho předchozí vzdělání, jakým předmětům se učil apod. Poskytnutím pravdivých informací o svých dětech mohou rodiče výrazně přispět ke správnému zařazení do třídy a zvolení vhodných postupů pro naplnění potřeb konkrétního žáka-cizince ve výuce. (Inkluzivní škola, 2013 b) Morgensternová a kol. (2011) upozorňují na fakt, že komunikace učitele s rodičem žáka-cizince může být někdy velmi obtížná, protože ji výrazně stěžuje jazyková i kulturní bariéra obou aktérů.

Velkou pozornost je třeba věnovat správnému zařazení žáka-cizince do ročníku a konkrétní třídy. Hlavními kritérii pro správné zařazení jsou podle Kostecké a kol. (2013) věk, typ

mateřského jazyka, aktuální řečové dovednosti a poslední vysvědčení (v některých případech se také zohledňuje např. jazyková vybavenost učitele, počet a národnostní složení žáků ve třídě). Šindelářová, Škodová (2013) doporučují při zařazování do třídy přihlížet k věku žáka, jeho předchozímu vzdělávání a znalosti vyučovacího jazyka, přičemž Radostný a kol. (2011) zdůrazňuje jako nejdůležitější kritérium právě věk dítěte. „*Nedostatečné, přerušené ani jinak zkrácené předchozí vzdělání by nemělo být impulzem pro zařazení žáka o více ročníků níže. Vždy zařazujeme podle věku, maximálně jeden rok zpět tak, aby měl žák možnost dokončit základní vzdělání do 17 let.*“ (2011, s. 28) Na rozdíl od doporučení Radostného a kol. (2011), v praxi škol se liší názory na to, zda je pro žák-cizince při jeho zařazení přínosnější upřednostnit věk či znalost výukového jazyka. Podle Hájkové (2014) by se vzhledem k sociokulturním odlišnostem nemělo zapomínat ani na přání rodičů-cizinců, a to i tehdy, je-li v rozporu s doporučenými postupy. Při výběru třídy by mělo být přihlédnuto i k celkovému počtu dětí ve třídě. Žáci-cizinci by měli být rozmístěni rovnoměrně, nejlépe do méně početné třídy. Šindelářová se Škodovou (2012) doporučují, aby byli z důvodu snazšího začlenění do třídního kolektivu a do výuky v jedné třídě zařazeni maximálně 3-4 cizinci. Jako diskutabilní se podle Hájkové (2014) jeví případná národnostní či jazyková homogenost, nebo naopak heterogenost skupiny žáků-cizinců v jedné třídě, která může být pro ně významným přínosem, zároveň však může vést k vytvoření uzavřené skupiny bez potřeby komunikace s ostatními žáky a zabraňovat tak integraci daných jedinců. Vždy je proto nezbytné individuálně se rozhodnout na základě situace v konkrétní třídě.

3.1.1 Příprava učitele a třídního kolektivu na příchod žáka-cizince

Učitel by měl být informován o příchodu nového žáka-cizince s předstihem alespoň několika dní, aby měl dostatek času se spolu s ostatními žáky na jeho příchod připravit. V ideálním případě by se nejprve měl pedagog dozvědět základní informace o kultuře země, odkud daný žák pochází. Zjistit například jaké vyznávají náboženství, zvyky a tradice, jaké svátky slaví či jaké jsou charakteristiky průběhu verbální i neverbální komunikace. Pro učitele je velmi užitečné získat co nejvíce informací o zvyklostech v dané kultuře, aby věděl, jakým způsobem může působit na dítě, co je v jeho kultuře či náboženství chápáno jako nevhodné či nepřijatelné, co cizincova rodina od školy a učitele očekává apod. Na základě zjištěných informací může pak učitel žáku-cizinci usnadnit

integraci do třídy třeba tím, že sdělí ostatním dětem nějakou zajímavost o kultuře jeho země původu. Například v případě vietnamského žáka: „*Víte třeba, že za nejvýznamnější vietnamský svátek je považován vietnamský lunární nový rok a každý rok je ve znamení některého zvířete? Zvířat je 12: myš, buvol, tygr, kočka, drak, had, kuň, koza, opice, kohout, pes a vepř.*“ (Janebová a kol., 2010, s. 37-38) Přičemž by učitel neměl poukazovat jen na odlišnosti a příliš je zdůrazňovat, ale naopak hledat i podobnosti mezi naší a jinou kulturou a ty následně prodiskutovat s dětmi.

Dalším přínosem pro učitele bude, pokud si osvojí alespoň základní znalosti typologie jazyků a typické znaky mateřštiny nečeského žáka. Tím si snáze dokáže představit, jaké mohou nastat problémy při výuce češtiny a výrazně tak zefektivní svou práci. (Šindelářová, Škodová, 2012) Velkým přínosem pro učitele bude rovněž, pokud zvládne minimální základ školní komunikace se žákem-cizincem v jeho mateřštině anebo dokáže li se s ním dorozumět pomocí zprostředkujícího jazyka, jehož nejvýznamnější funkcí je „*schopnost sloužit jako prostředek objasnění významu českého vyjádření, pomocí něhož se učitel ujišťuje, že žák dobře rozumí.*“ (Sekerová, 2009, s. 132) Na rozdíl od Sekerové (2009) však vidí Kubičková (2011) roli zprostředkujícího jazyka jako problematickou. Podle ní by se ho nemělo užívat příliš často, protože to může vést ke slabší motivaci žáka-cizince k osvojování češtiny, které pak nemusí vnímat jako příliš potřebné. Proto je zapotřebí zprostředkující jazyk užívat s rozvahou.

Klíčovým bodem se při začleňování žáka-cizince jeví přijetí třídním kolektivem. Z toho důvodu je potřebné, aby byla třída na příchod nového žáka připravena. Jak popisuje například Šindelářová, Škodová (2013) či Radostný a kol. (2011), prvotním úkolem pro učitele je seznámit žáky s tím, kdo a odkud k nim přichází a vhodným způsobem jim přiblížit náročnost situace, ve které se žák pocházející z odlišného sociokulturního prostředí nachází. Seznámit je se jménem nového žáka, které dětem může činit problémy při výslovnosti. Prodiskutovat s nimi, co by mohlo být pro žáka-cizince obtížné a jak by ho mohli podpořit. Společně pak mohou (buďto s předstihem anebo již za účasti cizince) připravit pro nově příchozího mapku, která mu ulehčí orientaci ve škole a zároveň poslouží jako zdroj užitečné slovní zásoby. Dalším osvědčeným způsobem podpory je vytvořit pro žáka-cizince tzv. komunikační kartičky, jejichž cílem je usnadnění počáteční komunikace s ostatními. Na kartičkách mohou být vyobrazeny základní potřeby, praktická slovní zásoba či problematické situace – např. žízeň, hlad, potřeba jít na toaletu, tužka, papír, různé pocity aj.

Jedním z hlavních cílů učitele při příchodu žáka-cizince by mělo být zabránění jeho společenské izolaci. Aby mohl být nově příchozí žák průběžně zapojován do výuky a třídního kolektivu, není podle Šindelářové, Škodové (2013) žádoucí, je-li posazen do zadní lavice či vedle jiného žáka-cizince. Dle Radostného a kol. (2011) by si měl učitel cizince posadit co nejbližší k sobě, aby s ním mohl být co nejvíce v kontaktu. A to vedle spolehlivého žáka se správnou a srozumitelnou artikulací, který bude cizinci dobrým vzorem při plnění školních povinností, ochotně mu pomáhat v případě potřeby a zároveň mu bude dobrým příkladem při osvojování českého jazyka. Vždy je na místě vybízet žáka-cizince i ostatní žáky ke vzájemné spolupráci při školních i mimoškolních činnostech. Jako osvědčený způsob podpory pro žáka-cizince v jeho školních začátcích doporučuje Radostný a kol. (2011) přidělení minimálně dvou tzv. patronů z řad jeho spolužáků, kteří mu budou v prvních týdnech pomáhat při zvládnutí školních i mimoškolních aktivit, orientaci ve škole, ve výuce atd. Ideálním patronem bude takový žák, který je schopný empatie a ochotný spolupracovat se žákem-cizincem nad rámec výuky.

V neposlední řadě by se měl učitel snažit trpělivým, systematickým a vlídným přístupem získat důvěru žáka-cizince, aby se cítil psychicky dobře a bezpečně.

3.2 Efektivní způsoby komunikační podpory při odstraňování překážek v učení žáka-cizince

Tato podkapitola přináší v praxi osvědčené způsoby komunikační podpory, které by pro učitele měli představovat inspiraci a tzv. odrazový můstek při hledání vhodných metod práce se žákem-cizincem. Smyslem je především snaha o co nejrychlejší překonání jazykové bariéry u nečeských dětí a postupné začlenění do běžné výuky a mezi jejich vrstevníky v nové škole. Pro usnadnění vzájemného porozumění učitele a žáka, jehož mateřštinou není český jazyk, je nutné dodržovat určité zásady. „*Když někdo vnímá češtinu jako cizí jazyk, je pro něj spousta slov a tvarů neznámých. Je potom na nás, abychom předvídali možná úskalí a volili takové jazykové prostředky, které porozumění usnadní a nikoli zkomplikují.*“ (Radostný a kol., 2011, s. 62) Při zjednodušování a přizpůsobování našeho sdělení si ovšem musíme dávat pozor, abychom češtinu nedeformovali. Učitelé by měli být pro všechny své žáky, cizince nevyjímaje, příkladným vzorem užívání českého jazyka, jak po stránce jazykové, tak gramatické.

3.2.1 Zásady pro neverbální komunikaci se žákem-cizincem

Nenahraditelnou podporou pro učitele především v počáteční fázi komunikace se žákem-cizincem představují strategie neverbální povahy. Z výzkumu Sekerové (2009) vyplývá, že *„snaha o co největší názornost prostřednictvím kreslení obrázků a dramatizace (popř. hry) se jeví jako nejjednodušší cesta vedoucí k dosažení vzájemného pochopení. Také využití gestiky a mimiky představuje jednu z variant řešení této komunikačně složité situace.“* (Sekerová, 2009, s. 150) Při využívání prvků mimoslovní komunikace je třeba brát v úvahu kulturně podmíněné odlišnosti v jejím vnímání a tím předejít vzniku možných nedorozumění. Dle zjištění Sekerové (2009) se učitelé často setkávají s potížemi, které jsou způsobeny rozdílným pojetím neverbální komunikace u jiných kultur. Pokud například učitel ve vyučování využívá nějaká konkrétní gesta, měl by vědět, jaký význam zastává dané gesto v zemi původu žáka. Je důležité si uvědomit, že rozdíly se mohou dotýkat všech složek neverbální komunikace. Rozdílný význam může mít např. interpersonální vzdálenost, oční kontakt, smích apod.

3.2.2 Zásady pro verbální komunikaci se žákem-cizincem

Učitel by si měl vždy s předstihem dobře promyslet, co chce žáku-cizinci sdělit, aby byl poté schopen vyjádřit vše jasně a srozumitelně, informace předával postupně a žákovu porozumění současně ověřoval. (Radostný a kol., 2011) Podle Sekerové žák-cizinec na základě učitelovi opakované otázky na porozumění získává komunikační jistotu. Vhodné je, když si učitel nechá od žáka vždy zopakovat, co má udělat a nespokojí se pouze se žakovým přikývnutím, že rozumí. Dalším účinným způsobem, jak docílit u žáka-cizince porozumění je zvolení pomalejšího tempa řeči, kdy učitelé záměrně uzpůsobují rychlost řeči tak, aby byl nečeský žák schopen přijmout informaci v osvojovaném jazyce s menšími obtížemi. (Sekerová, 2009) Učitel by ve svém mluveném projevu měl upřednostňovat užití krátkých vět či hesel a snažit se o konkrétní a přesné vyjádření. Pro žáka-cizince je mnohem snazší porozumět (popřípadě si dané slovo vyhledat ve slovníku), uvádíme-li klíčová slova, jména a celé názvy v 1. pádě. (Radostný a kol., 2011) Doporučuje se volit konstrukce s infinitivem, ale přitom zachovat jazykovou správnost. Výhodou je, že infinitiv lze vyhledat ve slovníku. Vyvarovat bychom se měli užívání kondicionálu, který si cizinci mohou snadno splést s vyjádřením minulého času. (Inkluzivní škola, 2013 c)

Žákovi v porozumění také pomáhá, když učitel důsledně klade větný důraz na jádro sdělení. Vzhledem k tomu, že velké množství žáků-cizinců ve své mateřštině nerozlišuje délky samohlásek, je zapotřebí, aby i zde učitel pomohl žákovi jejich zdůrazněním. V praxi se učitelé dále snaží o lepší pochopení ze strany žáka skrze užívání synonym či formulace sdělovaného užitím jiné slovní zásoby. Mnohdy postačí, když učitel svůj požadavek zopakuje a přitom zjednoduší formulaci. Taktéž náповěda je hojně používaná při interakci s cizincem. Díky ní totiž získávají nečeští žáci větší jistotu a sebedůvěru při osvojování češtiny a především komunikaci jak s učitelem, tak s ostatními žáky. Výraznou podporu představuje využití nejrůznějších písniček, básniček, říkadel apod., skrze něž lze například upevňovat konkrétní slovní zásobu a procvičovat výslovnost. (Sekerová, 2009)

Výjimečná není situace, kdy nově příchozí žák-cizinec odmítá mluvit či jakkoli reagovat (prochází tzv. tichým obdobím). V tomto případě by učitel žáka neměl do mluvení nutit. Radostný a kol. (2011) však upozorňuje, že bychom se měli žáka-cizince snažit zapojit co nejdříve, aby si nezvykl na to, že může v hodině jen sedět a nic nedělat anebo se necítil vyčleněn. Učitel by se měl od začátku snažit žáka zapojovat do celotřídních aktivit, ovšem i přesto mu ponechat dostatek času a prostoru, aby si na novou třídu a způsob výuky zvykl. Také Kubíčková (2011) doporučuje několik prvních dnů nechat cizince „rozkoukat“, dávat mu jednodušší úkoly a postupně ho včleňovat do výuky. Učitel by měl pamatovat na dodržování volnějšího tempa práce těchto žáků a nevyvíjet na ně tlak, nespěchat. Také by měl být schopen vhodně zareagovat, pokud si žák neví rady – např. něco změnit, předvést jiným způsobem, zvolnit tempo apod. Pokud již daný žák umí číst, pomáhat k dosažení porozumění psaným textem.

3.2.2.1 Písemná forma komunikace se žákem-cizincem

Pro dosažení snazšího porozumění skrze psanou formu komunikace platí v podstatě stejné zásady, které jsou uvedeny výše. Ať už chceme žáku-cizinci předat jakoukoli důležitou informaci, vždy je vhodné mluvenou formu kombinovat s psanou. Pro žáka-cizince je velkým přínosem, když si může informaci zkontrolovat. Pokud něčemu nerozumí, dané slovo si může vyhledat ve slovníku anebo mu ho učitel či spolužáci vysvětlí. Například při zadávání úkolu je vhodné, pokud instrukce napíšeme také na tabuli. To samozřejmě platí pro všechny žáky, ovšem pokud je ve třídě žák-cizinec, měl by učitel více promýšlet, co konkrétně na tabuli napíše a jak bude sdělení formulovat použitím jednoduchých slov či

vět apod. Veškerá psaná komunikace učitele směrem k žáku-cizinci by měla být zaznamenána heslovitě, v bodech a malým tiskacím písmem. Stejně jako u verbálního projevu, i při psaní je příhodné vyjadřovat celé názvy a jména v 1. pádě. (Radostný a kol., 2011) Současně by se měl učitel vyvarovat užití příliš mnoha slov, složitých a dlouhých konstrukcí či tvarů slov, obezřetně volit tvary rozkazovacího a podmiňovacího způsobu. V psaném projevu by se neměly vyskytovat neurčité ani nepřesné údaje. A v neposlední řadě je vhodné vyvarovat se zdvořilostním frázím (to platí ale především pro komunikaci s žakovými rodiči), které odvádějí pozornost od podstaty a navíc jim často ani cizinci nemohou rozumět. (Radostný a kol., 2011) Užitečnou pomůckou, která velmi usnadní komunikaci s dětmi bez znalosti českého jazyka, je využití nejrůznějších komunikačních kartiček nebo tabulek. Těmi rozumíme obrázek nebo skupinu obrázků, na kterých je vyobrazen nějaký předmět, osoba, zvíře apod. a současně napsané dané slovo v češtině. Na komunikační tabulce je přehledně seřazeno více obrázků, které pojí určité téma (např. vaření, zelenina aj.) Tabulky slouží k rozšiřování slovní zásoby, ale i jako počáteční komunikační prostředek. Eventualit, jak s kartičkami následně pracovat, je mnoho. Například si z nich žák-cizinec může sestavit svůj vlastní slovník.

3.2.3 Aktivní zapojení žáka-cizince do výuky

Pouhou přítomností v jinojazyčném prostředí nelze bez aktivního zapojení rozvíjet vyučovací jazyk na dostatečné úrovni. Proto je třeba žáku-cizinci ve výuce dát prostor a podpořit ho k aktivnímu vyjádření k danému tématu. Vždy bychom se měli snažit o aktivaci předchozích zkušeností žáka-cizince, která má velký vliv na jeho motivaci a zároveň je obohacením pro ostatní děti. Zde je důležité upozornit, že mohou být pro žáka-cizince některé kontexty zcela neznámé (např. při výuce ročních období platí, že v jiných kulturách vlivem geografických podmínek jsou pro jednotlivá období jiné charakteristické znaky – zima u nás x ve Vietnamu). (Inkluzivní škola, 2015 c) Často je ovšem pro žáka-cizince obtížné již samotné pochopení zadání úkolu. Proto mu lze poskytnout zadání s předstihem, aby si ho mohl doma přeložit a byl připraven, případně s ním zadání probrat předem. To vede k urychlení následující výuky, protože dotyčný žák už ví, co bude jeho úkolem. Možností jak vhodně upravovat výukové materiály pro žáka-cizince je několik. V první řadě upravujeme a zjednodušujeme pracovní listy tak, že je doplníme o obrázky, ke kterým připojíme jednoduché popisné věty, ze kterých se žák-cizinec dozví klíčová slova

k danému tématu a současně si tak prohlubuje znalost českého jazyka. Volíme takové materiály, které vyžadují od žáka-cizince jeho vlastní formulaci, nejen zaškrtnout či napsat správné slovo – snažíme se ho vést k odpovědi v celé větě (ideální je větu nejen vyslovit, ale také zapsat), s tím, že vždy bychom měli žákům poskytnout vzor a ujistit se o žakově porozumění. Taktéž se osvědčilo vytváření tzv. slovníčků pojmů. Což může probíhat jako společná práce všech dětí formou třídního projektu, kde dochází k propojení různých školních předmětů. (Radostný a kol., 2011 a Inkluzivní škola, 2015 e) Při práci s žákem-cizincem se doporučuje pracovat v hojné míře s názornými pomůckami – tj. nejrozličnější reálné předměty, video, obrázky, interaktivní tabule, různá schémata, myšlenkové mapy, dvojjazyčný materiál (např. dvojjazyčné slovníky, popis obrázků, texty aj.) a mnoho dalších. Veškeré materiály pro práci s dětmi cizinců by tak měly obsahovat velké množství obrázků či vizualizací, které žákům pomohou s pochopením obsahu.

Inkluzivní škola (2015 d) blíže popisuje účinnou metodu klíčových vizuálů, která spočívá v zasazování informací do jasné a srozumitelné struktury, čímž podporuje žákovo porozumění pojmům a jejich vztahům. Velkou měrou tak napomáhá k dosažení obsahových i jazykových cílů. Metoda vychází z teorie Bernarda A. Mohana o vědomostních strukturách, podle které má každá myšlenka, text či téma určitou vědomostní strukturu, která má charakteristické rysy a lze ji vyjádřit pomocí klíčových vizuálů. Vědomostní struktury lze dělit dle smyslu sdělení na klasifikaci, principy, hodnocení, popis, posloupnost (pořadí) a volbu.

V následující tabulce je vyobrazeno, jaké grafické znázornění je možné použít pro konkrétní vědomostní strukturu:

Tabulka č. 7 – grafické znázornění

Klasifikace Síť, strom, graf, databáze	Principy Diagram, graf, tabulka, cyklus (kruh)	Hodnocení Hodnoticí graf, mřížka, známkový knížka
Popis Obrázek, plán, kresba, slide, mapa	Pořadí Vývojový diagram, cyklus (kruh), komiks, časová osa	Volba Rozhodovací strom, vývojový diagram

Zdroj: Inkluzivní škola, 2015 d. Dostupné z <http://www.inkluzivniskola.cz/cizinec-v-bezne-tride-aneb-pedagogika/klicove-vizualy-kv>

Hlavní přínos využití klíčových vizuálů při práci se žákem-cizincem je spatřován v rozvoji slovní zásoby, zvyšování porozumění a usnadnění vyjádření obsahu. Klíčový vizuál může mít například podobu tabulky, kde je přehledně zapsána potřebná slovní zásoba. K ní následně učitel dodá jazykové prostředky, pomocí kterých bude poté žák-cizinec schopný vyjádřit obsah. Zde je znovu prostor pro různé aktivity, jak tabulku využít. Žáku-cizinci může sloužit například jako vzor pro tvoření vlastních vět na dané téma. Tabulka může být předem vyplněná, aby sloužila jako pomůcka pro pochopení textu. Naopak prázdnou tabulku je vhodné zvolit, když se má žák snažit na základě jednoduchého textu, obrázků či výkladu o její vyplnění. Pro to, aby byl učitel schopen vytvořit vhodnou grafickou pomůcku, která podpoří učení žáka-cizince, je zapotřebí, aby se podrobně seznámil s celým textem, určil v něm klíčová slova, našel hlavní myšlenku a slova, jejichž význam či výslovnost by mohla činit cizinci problémy, identifikuje, o jaké vědomostní struktury se v textu jedná apod. Teprve na základě těchto zjištění lze připravit vizuál, se kterým bude možné efektivně dále pracovat. (Inkluzivní škola, 2015 d) Volba klíčového vizuálu tedy závisí na pedagogickém záměru, tj. co konkrétně má žák-cizinec s informací udělat (zda bude třídit, hodnotit, hledat příčiny, popisovat atd.) Klíčový vizuál doplňujeme o klíčovou slovní zásobu, která podpoří žakovou pochopení obsahu a pomůže k vyjadřování o něm. Zdůrazňujeme, že podpora v podobě klíčového vizuálu je k užitku pro všechny žáky, nejen cizince. (Katalog podpůrných opatření, 2015-2016)

Záměrem učitele by mělo být vytváření dostatečných příležitostí pro komunikaci žáka-cizince. A to jak v odborném jazyce, tak zejména v jazyce komunikačním, který žák používá pro běžnou komunikaci ve škole i mimo ni. Pomocí komunikačního jazyka také dochází k porozumění kontextu, obsahu a tedy i odbornému jazyku. Ve výuce si žák nejlépe rozvíjí komunikační jazyk v rámci skupinové práce, při níž má příležitost slyšet od ostatních jazyk v různých podobách, užity v konkrétní situaci k dosažení určitého cíle. Žákovi-cizinci pomáhá, má-li příležitost slyšet vyjadřování stejné myšlenky různými formulacemi. Musíme však důkladně promyslet, jakou skupinovou práci zvolit, aby byl nečeský žák nucen komunikovat. Jelikož je práce se spolužáky pro cizince přirozenější, než li kdyby měl předvést své znalosti sám před celou třídou, zažívá tak daleko méně stresu z mluvení. Na závěr skupinové práce může cizinec shrnout, k čemu společně došli, co se naučili, co a proč dělali apod. (Inkluzivní škola, 2013 d)

Pokud je učitelovým záměrem docílit společné celotřídní práce na tomtéž tématu, má v podstatě tři možnosti, které blíže popisuje Inkluzivní škola (2013 e). První, je poskytnout

všem žákům stejný materiál, ale pro žáka-cizince zjednodušit úkol a délku cvičení. Radostný a kol. (2011) uvádí jako příklad psaní společného diktátu, kdy se žáci-cizinci zaměří pouze na určitá slova anebo místo psaní mají k dispozici text diktátu a v něm podtrhávají slova, jež znají, popřípadě doplňují háčky, čárky, slabiky aj. na základě poslechu. Ve druhém případě žáku-cizinci zadáme práci se stejným materiálem, k jehož vypracování volí vlastní řešení, odlišné od ostatních žáků. Pro žáka-cizince tak může shodný materiál či úkol představovat prostředek k dosažení jiného cíle než li pro české dítě. Respektive ke splnění daného úkolu dojde pomocí jiné myšlenkové aktivity než u českého žáka. A třetí možností je práce všech žáků na stejném tématu, ovšem pro žáky-cizince volíme jiné materiály i zadání a liší se cíl. Příklad ukazuje Inkluzivní škola (2013 e) na tématu skloňování/časování. Zatímco čeští žáci mají za úkol určit mluvnické kategorie u podstatných jmen či sloves (s cílem popisovat jazyk), žák-cizinec dostane seznam známých i nových slov (samostatně nebo v kontextu) a ta se učí skloňovat/časovat (s cílem volit správné tvary českých slov). Další příklad uvádí Radostný a kol. (2011): Když ostatní žáci aktivně popisují např. lidské tělo, žák-cizinec (s pomocí učebnice) přiřazuje názvy částí těla k obrázkům a poté doplní chybějící písmena, složí jednoduché věty apod. Je možné zapojit žáka-cizince do celotřídních aktivit, ty ovšem musíme přizpůsobit jeho možnostem. Tím, že výklad uzpůsobíme potřebám nečeského žáka, můžeme novým pohledem obohatit ostatní žáky, případně pomáhat i slabším českým žákům s porozuměním. Metody, které jsou zde popsány, by v žádném případě nemohly fungovat, pokud by oba aktéři ve snaze dosáhnout vzájemného porozumění nebyli dostatečně motivováni. Z toho důvodu (a samozřejmě nejen pro to) by se měl učitel snažit o vzbuzení zájmu a vnitřní motivace u nečeského žáka.

3.3 Výukový dialog mezi učitelem a žákem-cizincem

Vzhledem k tomu, že dialog učitele se žákem je nejčastější formou komunikace ve třídě, pokusíme se přiblížit možnosti jeho využití v případě, kdy jsou jeho účastníky učitel a žák-cizinec. Jak tvrdí Sekerová (2009), u výukového dialogu, probíhajícího mezi učitelem a žákem-cizincem, jde na prvním místě o vzájemné porozumění, až sekundárním úkolem je ověření získané znalosti. Sekerová (2009) dále uvádí, že při dialogu vedeném se žákem-cizincem dochází ke dvěma zásadním odchylkám týkajících se povahy zúčastněných partnerů.

1. Výběr jazykových prostředků řídí učitel (stejně jako při komunikaci učitel – český žák), kterého ale v tomto případě nelze brát jako produktora vzorového. Učitel musí užívat nejrůznějších pomocných mechanismů, které by v „běžné“ komunikaci učitel – český žák, mohly být považovány přinejmenším za nestandardní (např. opakování, nápověda, dramatizace, jednodušší slovní zásoba apod.), pokud chce docílit co největšího porozumění ze strany žáka.
2. Na rozdíl od českých žáků je přijímání nových výrazových prostředků komplikovanější mimo jiné v tom, že nový jazykový kód získává výhradně skrze mluvený projev. Teprve v pozdějších fázích osvojování nového jazyka u něj může dojít k vlastní percepci psaných textů.

Výukový dialog mezi učitelem a žákem-cizincem má svůj ustálený charakter. Je uskutečňován pravidelným střídáním tří základních dialogických replik, jak je popisuje Sekerová (2009, s. 76):

1. repliky iniciační vedené učitelem a sloužící k aktivizování dítěte a k podnícení jeho řečového projevu;
2. repliky reaktivní přisuzované zpravidla žákovi, který při znalosti kontextu reaguje na učitelovu předešlou komunikační aktivitu;
3. repliky evaluační pronášené osobou učitele; replika je typická právě pro školní komunikaci, neboť nutnost reagovat na to, co dítě říká, je dána společenskou rolí učitele.

Zjednodušeně jde tedy o cyklicky se opakující tři prvky – tj. učitelova otázka, pokyn; žákova odpověď; učitelova reakce na odpověď. „*Učitel i žáci vědí, co je možné v dialogu očekávat, umí předvídat následující kroky. To zároveň vytváří jistou ekonomičnost – není třeba vysvětlovat, co má kdo udělat. Činnosti jsou v rámci této struktury předvídatelné. Tato stabilní struktura dialogu je také nástrojem učitele k regulování dialogu.*“ (Gavora, 2005, s. 75) V souvislosti s výukovým dialogem mezi učitelem a žákem-cizincem budeme věnovat pozornost hlavně replikám iniciačním, neboť ty jako učitelé vytváříme a ovlivňujeme tak do značné míry to, jak bude vypadat žákova odpověď.

3.3.1 Iniciační replika ve výukovém dialogu se žákem-cizincem

Iniciační replika má, jak píše Sekerová (2009), největší množství specifických rysů z hlediska motivace a aktivace žáka. V pedagogické komunikaci klade učitel široké

spektrum otázek, které se liší obsahem - tím, na co se zaměřují, způsobem formulace či kognitivní náročností - tedy tím, jakou myšlenkovou aktivitu si vyžadují od žáka. „*Škála myšlenkové aktivity sahá od jednoduchého reprodukování učiva až po jeho zdůvodňování a interpretaci.*“ (Gavora, 2005, s. 80) Při komunikaci se žákem-cizincem volíme jazykově i kognitivně méně náročné otázky, které iniciují náš vzájemný dialog. Nelešovská (2005) uvádí několik zásadních požadavků na správně formulovanou otázku, aby měla u žáka patřičnou odezvu.

Při komunikaci se žákem-cizincem musíme věnovat pozornost dodržení následujících zásad:

- Přiměřenost – učitel při formulování otázky vychází z možností žáků (tj. věk, úroveň vědomostí).
- Srozumitelnost a stručnost – učitel by se měl vyvarovat příliš složité syntaktické konstrukci otázky, aby neztratila smysl a podstatu. Učitel musí také dbát na správnou výslovnost a výběr slov, vycházejícího z jazykových možností žáků.
- Jednoznačnost – pokládat otázku tak, aby připouštěla jediný způsob odpovědi.
- Věcná správnost a přesnost – je dána odborností učitele, který by ji měl důsledně dodržovat.
- Jazyková správnost – svědčí o řečové kultuře a celkové úrovni učitelova jazykového projevu.

Nelešovská také vyzdvihuje důležitost kladení takových otázek, které vycházejí ze života a zkušeností žáků. Měla by v nich být zjevná provázanost s praktickým životem, protože „*jen takové otázky mohou sloužit k vhodné motivaci žáků a povzbudit jejich zájem o probírané učivo.*“ (Nelešovská, 2005, s. 44) Jak potvrzuje výzkum Sekerové (2009), ve snaze dosáhnout vzájemného porozumění mezi účastníky školní interkulturní komunikace učitelé často volí tzv. dvojotážky neboli vícenásobné otázky, které se ukázaly být ku prospěchu, ovšem pouze za předpokladu, že jsou správně formulované.

Nyní si ukážeme na několika příkladech, které na základě svého pozorování předkládá Sekerová, 2009, s. 79-81), jaké mohou být varianty těchto vícenásobných otázek.

1. varianta, kdy první otázka vyjadřuje požadavek učitele, druhá otázka se snaží o bližší specifikaci:

Tabulka č. 3 - dialog č. 1

K	R	
U	13	Gini ↓ / pokus se namalovat ↓ / jak ve vaší zemi probíhá stolování ↓
		δ co doma obvykle jíte ↓ / co k tomu používáte a tak ↓ rozumíš Gini ↑ ☺
G	14	Jo δ / ano ↓

Zdroj: K. Sekerová. *Realizace výukového dialogu v odlišném sociokulturním a jazykovém prostředí*, 2009, s 80.

Druhá část iniciační repliky učitele se snaží objasnit význam, pomáhat porozumění a následnému pochopení. Transformuje sdělení první otázky do kratší, stručnější a jasnější podoby. Používá frekventovanou a běžnou slovní zásobu, která by měla být žáku-cizinci již známá.

2. varianta, kdy druhá otázka je jakousi nápovědou ke správné odpovědi na otázku první:

Tabulka č. 4 - dialog č. 2

K	R	
U	37	Ido ↓ / / jaké společné znaky / mají jednotlivé spolkové země ↓ ☺
		co je ve všech zemích δ / stejné ↓ ☺ / / čím se v obou zemích platí
		↓ ☺
I	38	euro ↓ / tam platí euro ↓

Zdroj: K. Sekerová. *Realizace výukového dialogu v odlišném sociokulturním a jazykovém prostředí*, 2009, s 80.

U druhé otázky se již nejedná pouze o transformaci otázky první jako u předchozí varianty, ale snaží se směřovat k nejbližšímu logickému kroku v žákově uvažování. Díky doplňující informaci, je žák schopen lépe dedukovat a jeho reakce na otázku je tak znatelně ulehčena. Musíme být ale opatrní, abychom rozšiřující informace poskytovali adekvátní formou (viz např. dialog č. 2 výše).

3. varianta, kde otázka nabízí alternativní odpověď:

Tabulka č. 5 - dialog č. 3

K	R	
U	93	na začátku věty píšeme jaké písmeno ↓ ☺ / velké nebo malé ↑ ☺
G	94	δ / velké ↓

Zdroj: K. Sekerová. *Realizace výukového dialogu v odlišném sociokulturním a jazykovém prostředí*, 2009, s 81.

Na rozdíl od obecného názoru, že otázka nabízející výběr z odpovědí není pro rozvoj žáka příliš vhodná, protože může svádět k tipování, v případě dialogu se žákem-cizincem je tomu jinak. Právě tím, že žákovi poskytujeme výběr z možných odpovědí, mu mnohdy nabízíme alespoň minimální jistotu v osvojování nového jazyka.

4. varianta, kdy iniciační replika obsahuje více než jeden požadavek:

Tabulka č. 6 - dialog č. 4

K	R	
U	132	takže ↓ / rosníčku zelenou poznáte lehce ↓ je malá a celá zelená
		↓ k čemu nám vlastně slouží žáby ↓ ☺ které jsou mimochodem
		Chráněné ↓ mohla by ti být k užítu třeba / doma ↑ ☺
S	94	Doma δ / ne ↓

Zdroj: K. Sekerová. *Realizace výukového dialogu v odlišném sociokulturním a jazykovém prostředí*, 2009, s 80.

Tento způsob kladení otázek je speciálně v dialogu se žákem-cizincem zcela nežádoucí. S takto formulovanou otázkou by samozřejmě měli problém i čeští žáci, natož pak žák, který zatím ovládá vyučovací jazyk jen částečně. V poslední ukázce dialogu je jasně patrná nelogická formulace otázky, která ve svém důsledku působí spíše jako komunikační blokátor. Žák nedokáže z učitelových výpovědí vybrat tu, na kterou má odpovědět.

Významnost iniciačních replik, které jsou hybnou silou složitého procesu vyučování, shrnuje Sekerová: „Ačkoli si učitel většinou neuvědomuje důležitost rozličných parametrů otázek, má odhalení způsobu, jakým je klade, praktický význam pro průběh výchovně-vzdělávacího procesu.“ (2009, s. 81)

Z toho plyne, že každý z učitelů, který chce docílit efektivní komunikace se žákem-cizincem, by měl svůj způsob formulace otázek podrobit důkladné sebereflexi a snažit se vyvarovat chybám, které jsou nastíněny v ukázkách dialogů výše.

3.3.2 Reakce a evaluace ve výukovém dialogu se žákem-cizincem

Žákova činnost při tvorbě odpovědi – tedy reakci na učitelovu otázku se skládá z několika fází. Pro žáka-cizince, který je v novém jazyce komunikačně nezkušený, představuje celý proces tvorby odpovědi značné problémy. Sekerová (2009) vysvětluje, jak u takových žáků tvorba odpovědi probíhá. Ti při jejím vytváření musí vynaložit daleko větší míru soustředění a je zde velmi důležité, aby už samotná otázka byla formulována způsobem, který odpovídá dosažené jazykové úrovni dítěte. Při interpretaci si žák-cizinec nejprve otázku převede do svého přirozeného jazykového kódu (do své mateřštiny) a následně ji vztahuje ke své vědomostní základně. I zde může docházet k různým problémům spojených především s porozuměním, interpretací konkrétní komunikační situace (ztížit ji můžou např. konverzační zvyklosti daného jazyka, způsob kladení otázek, požadavky vyslovené v minulosti apod.). Vytvoření substrátu odpovědi (tedy vytvoření jakéhosi podkladu, který následně žák při řečovém projevu rozvine) probíhá v žákově mateřském jazyce, ve kterém pociťuje maximální míru komunikační jistoty. Dochází k převedení substrátu na odpověď, která nedosahuje žákovy jazykové úrovně v nově osvojovaném jazyce. „V případě, že jinojazyčný žák již získal určitou míru jazykové kompetence v češtině a učitelově výzvě celkem bez problémů rozumí, objevují se potíže související s formulací odpovědi.“ (2009, s. 83) V tomto momentu je na učiteli, aby vhodnými pomocnými mechanismy (př. nápodoba, dramatizace aj.) pomohl žákovi k pochopení konkrétního požadavku či při tvorbě odpovědi.

V tradičním vyučování je běžné, že učitel zaujme nějaké stanovisko k žákově odpovědi. Jelikož je žák seznámen se strukturou výukového dialogu, reakci učitele očekává. Ten většinou odpověď buďto potvrdí nebo zamítne. Na správnou odpověď žáka reaguje učitel nejčastěji následujícími způsoby (Gavora, 2005, s. 86-87):

1. akceptace odpovědi – učitel žákovu odpověď potvrdí, reaguje stručně a neutrálně;
2. echo odpovědi – učitel odpověď zopakuje doslovně nebo ji parafrázuje;
3. elaborace odpovědi – jedná se o rozvinutí či rozšíření odpovědi žáka;

4. pochvala žáka – představuje ocenění a vyzdvižení odpovědi žáka.

V interkulturní komunikaci by se měl učitel snažit nejen akceptovat žakovu odpověď, ale také ji pochválit a dodat mu odvalu k další práci. Reakce učitele v podobě echa odpovědi je v tomto případě také velmi přínosná, „*neboť učitel tímto způsobem svého svěřence vhodně ujišťuje o správnosti jeho odpovědi, popř. ji doplňuje o další skutečnosti nutné ke komplexnímu pochopení.*“ (Sekerová, 2009, s. 84). Naopak vyvarovat by se měl přerušení odpovědi žáka požadavkem na okamžitou nápravu zjištěného nedostatku.

V případě chybné odpovědi žáka rozlišujeme následující přístupy učitele (Mareš a Krivohlavý, 1995, s. 100-101):

1. detekce chyby – učitel upozorňuje žáka, že došlo k chybě, neudává však místo ani druh chyby;
2. identifikace chyby – učitel dává žákovi informaci, v čem konkrétně se chyby dopustil;
3. interpretace chyby – učitel se snaží žákovi vysvětlit příčinu omylu a promyslet, co s ním udělat;
4. korekce chyby – je závěrečnou fází reagování na chybnou činnost a spočívá v opravení chyby učitelem.

Výzkum Sekerové odhalil, že nejčastěji učitelé v práci se žáky-cizinci volí první způsob – tj. detekci chyby. Neznamená to ale, že se jedná o řešení dostačující, protože „*učitel, který neupřesní místo či povahu konkrétní chyby, neposkytne cizinci dostatek nutných informací k tomu, aby dokázal chybu identifikovat a následně opravit. Správná odpověď je pak nejčastěji na učiteli samotném, popř. na českých spolužácích.*“ (Sekerová, 2005, s. 86)

Třetí kapitola přináší dostupná metodická doporučení pro překonávání překážek v komunikaci mezi učitelem a žákem-cizincem. Součástí je přehled metodických postupů, jak lze žáka-cizince zapojit úspěšně do výuky, včetně osvědčených pravidel pro verbální i neverbální komunikaci, vedení dialogu a způsob volby či úpravy výukových materiálů. Detailněji se kapitola zabývá významem a možnostmi komunikace s rodiči žáka, správného zařazení do ročníku, ale především učitelovy přípravy na práci s žákem-cizincem v rámci třídního kolektivu. Snahou učitele by mělo být dosažení efektivní vzájemné celotřídní spolupráce, aby proces integrace žáka-cizince probíhal nejen po stránce jazykové, ale také socializační a kulturní.

Teoretická část diplomové práce se na základě prostudované odborné literatury a relevantních internetových zdrojů snaží o postihnutí nejpodstatnějších poznatků týkajících se problematiky začleňování žáků-cizinců do běžné výuky na 1. stupni české základní školy. Vzhledem k cílům diplomové práce je kladen důraz především na identifikaci komunikačních překážek v učení žáka-cizince a jejich překonávání. V posledních letech dochází k výraznému zlepšení v přístupu ke vzdělávání žáků-cizinců na poli české vzdělávací politiky. Zásadní změna nastává v rovnosti podmínek vzdělávání všech žáků-cizinců bez rozdílu, díky níž mají stejný přístup k využívání veškerých poskytovaných školských služeb a finančních prostředků jako čeští žáci. Krajské úřady jsou navíc povinny ve spolupráci se zřizovateli škol zajišťovat pro žáky-cizince bezplatnou přípravu k začlenění do základního vzdělávání. Vzhledem k tomu, že žák-cizinec patří do skupiny žáků se SVP, vzniká mu nárok na využití podpůrných opatření druhého až třetího stupně. Ten je ovšem podmíněn doporučením ŠPZ. Přes nesporný přínos nově upravené legislativy, není systémově vyřešena otázka jazykové přípravy žáků-cizinců hned po příchodu do české školy. Žák-cizinec musí při příchodu do českého školního prostředí čelit mnoha překážkám, přičemž schopnost s jednotlivými překážkami se vypořádat záleží ve velké míře na jeho individuálních schopnostech, osobnostních charakteristikách a motivaci. Při interakci učitele se žákem-cizincem se jedná o interkulturní komunikaci, kdy dochází ke konfrontaci rozdílných kulturně podmíněných komunikačních stylů, hodnot, zvyků či tradic. Za nejvýznamnější překážku, která brání žák-cizinci v porozumění, je všeobecně považována jazyková bariéra, která je často provázena právě kulturně podmíněnými komunikačními rozdíly. Obecně také platí, že čím lingvisticky typově vzdálenější je žákova mateřština, tím obtížnější je průběh osvojování českého jazyka. V závěrečné části je věnována pozornost metodickým doporučením, jak se nejlépe s překážkami stěžujícími vzájemnou komunikaci mezi učitelem a žákem-cizincem vypořádat. Pro učitele představuje přítomnost žáka-cizince zpravidla velkou výzvu, protože s sebou nese výraznější potřebu diferenciac učiva a odlišného přístupu. Pokud ovšem učitel věnuje potřebné úsilí a čas důkladné přípravě na příchod a následné vzdělávání nového žáka-cizince, velmi tím může napomoci k jeho úspěšnému začlenění do českého školního prostředí. Při vhodné volbě metod a forem výuky, se nakonec z nelehkého učitelova úkolu může stát přítomnost žáka-cizince přínosem a obohacením pro všechny zúčastněné.

Zjištění z teoretické části představují odrazový můstek pro řešení následné praktické části.

PRAKTICKÁ ČÁST

4 Stanovení cílů a výzkumných otázek

Cílem praktické části diplomové práce je zjistit, jakým způsobem probíhá komunikace mezi učiteli a žáky-cizinci v běžné praxi několika vybraných pražských základních škol. Popsat příklady dobré praxe a shromáždit inspirující metodické postupy a doporučení, která se učitelům při překonávání komunikační bariéry se žákem-cizincem nejvíce osvědčují. Výzkumné šetření je zacíleno na pomoc začínajícím učitelům. Snaží se přinést vše podstatné, co by měl učitel v oblasti komunikace ve výuce se žákem-cizincem znát, co by mu mohlo pomoci a připravit ho na situaci, která dříve či později s jistotou nastane – a to, vzdělávat ve své třídě žáka-cizince. Součástí praktické části je přehled obtížných situací typických při výuce či sociálním kontaktu se žákem-cizincem, ve kterých se učitel může ocitnout.

Na základě prostudovaných teoretických zdrojů a vzhledem k cílům diplomové práce je stanovena hlavní výzkumná otázka:

Jaké jsou učitelovy prostředky pro zajištění efektivní komunikační podpory žáka-cizince ve vyučování?

V rámci hlavní výzkumné otázky bude soustředěna pozornost na zodpovězení následujících podotázek:

1. Jakým způsobem je k žák-cizinci přistupováno bezprostředně po jeho příchodu do nové školy?
2. Jaké možnosti podpory pro překonávání komunikačních překážek jsou žák-cizinci na škole k dispozici?
3. Jaká podpora je školou poskytována učitelům vzdělávajícím žáka-cizince?
4. S jakými problémy se učitelé při komunikaci se žákem-cizincem potýkají?
5. Jaké prostředky pro zajištění efektivní komunikační podpory žáka-cizince ve vyučování učitelé používají?

V následující podkapitole jsou postupně představeny použité výzkumné metody včetně vysvětlení, na které podotázky se soustřeďují.

5 Charakteristika a metody výzkumu

K dosažení stanovených cílů kvalitativně zaměřeného výzkumu je použit polostrukturovaný rozhovor se zástupci ředitele a expertní dotazník pro učitele se zkušeností s výukou žáků-cizinců. Výzkumné šetření je doplněno reflektivní analýzou vlastní zkušenosti. Získaná data jsou analyzována a zpracována podle jednotlivých výzkumných podotázek vedoucích k zodpovězení hlavní výzkumné otázky. Výzkumné šetření je s využitím výše zmíněných metod uskutečněno na pěti vybraných ZŠ. Předkládá a analyzuje názory a zkušenosti zástupců ředitele a zkušených učitelů pouze malého vzorku škol. Z toho důvodu z něj nelze vyvozovat závěry, které mají obecnou platnost. Záměrem je poskytnout přehled osvědčených postupů a řešení komunikačních problémů se žáky-cizinci na vybraných ZŠ se zkušeností s jejich vzděláváním. Výsledky výzkumu tak budou k užítku především začínajícím učitelům, mohou ale také sloužit jako zdroj inspirace i pro zkušené učitele.

5.1 Polostrukturovaný rozhovor se zástupcem ředitele

Podle Gavory (1996) je rozhovor výzkumnou metodou, jež výzkumníkovi umožňuje kromě zachycení faktů i hlubší proniknutí do motivů a postojů respondenta. Výhodou rozhovoru je, že nabízí možnost sledovat některé vnější reakce respondenta, na základě kterých lze poté pohotově usměrňovat další kladení otázek. Předpokládá se, že při osobním kontaktu bude respondent otevřenější než při dotazníkovém šetření. „*Kontakt tváří v tvář výzkumníkovi by měl být zárukou pravdivých a dostatečných odpovědí.*“ (Gavora 1996, s. 65) Například v porovnání s dotazníkem se rozhovor vyznačuje větší časovou náročností sběru dat i jejich následného zpracování. Proto je rozhovor využíván zejména při kvalitativně orientovaném výzkumu, kdy cílem není oslovit co největší počet respondentů. Cílem rozhovoru v této diplomové práci je zjistit od zástupce ředitele ZŠ, jaká podpora je pro žáka-cizince na škole k dispozici a jakou podporu ze strany školy může učitel vzdělávající žáka-cizince očekávat. Polostrukturovaný rozhovor jsem se rozhodla použít z důvodu navození osobnějšího přístupu a možnosti v případě potřeby doptávat se na jednotlivé odpovědi. Výhodou také je, že znění i pořadí otázek může výzkumník upravit dle vývoje rozhovoru. Vždy je položena základní otevřená otázka, od které se průběh rozhovoru odvíjí. Pomocí otevřených otázek je respondentům umožněno podat vysvětlení

svých přístupů, sdělit veškeré okolnosti a názory, na které by se jinak získávala odpověď obtížně.

Polostrukturovaný rozhovor je tvořen třemi tematickými okruhy, v návaznosti na zodpovězení konkrétních výzkumných podotázek:

1. Jakým způsobem je k žáků-cizinci přistupováno bezprostředně po jeho příchodu do nové školy?

První tematický okruh je zaměřen na zjištění podpory žáka-cizince při jeho vstupu do školy. Hledá odpovědi na otázky spojené s integračním postupem běžným v konkrétní škole a podporou žáka-cizince v rané fázi školní docházky. Otázka pro respondenta zní: Jaký integrační postup při příchodu nového žáka-cizince bez žádné anebo velmi nízké znalosti českého jazyka je běžný na Vaší škole?

2. Jaké možnosti podpory pro překonávání komunikačních překážek jsou žáků-cizinci na škole k dispozici?

Druhý tematický okruh zjišťuje, jaké jsou možnosti využití podpůrných opatření pro žáka-cizince na dané škole. Otázka pro respondenta zní: Jaký druh podpory je žáků-cizinci na Vaší škole k dispozici? Zde je také poskytnut prostor pro vyjádření respondentova názoru na systémově řešenou podporu vzdělávání žáků-cizinců, a co konkrétně by mohlo přispět ke zlepšení situace na daných školách. Otázka pro respondenta zní: Co by se podle Vašeho názoru mohlo zlepšit v podpoře ze strany české legislativy? Jakou podporu byste ještě uvítal/a?

3. Jaká podpora je školou poskytována učitelům vzdělávajícím žáka-cizince?

Třetí tematický okruh se ptá na způsob podpory učitele a jeho metodické vedení poskytované školou. Otázka pro respondenta zní: Jakým způsobem je na Vaší škole zajišťována podpora učitelům pro jejich práci se žáky-cizinci?

5.2 Expertní dotazník pro učitele

Vzhledem k širšímu okruhu respondentů, časovým možnostem a větší náročnosti otázek s potřebou hlubšího zamyšlení, bylo přistoupeno k dotazníkově metodě. Respondenty pro tzv. expertní dotazník jsou učitelé 1. stupně vybraných ZŠ, kteří mají zkušenosti se

vzděláváním žáků-cizinců. Expertní dotazník obsahuje celkem šest položek v podobě otevřených otázek. Výhodu otevřených otázek spatřuje Gavora (2008) v tom, že neomezují respondenta a nevnučují mu volbu. Proto zpravidla přinášejí nové či neznámé údaje, které by nebylo možné získat pomocí uzavřených otázek. „*Kladem otevřených položek je, že umožňují často hlubší proniknutí ke sledovaným jevům a lépe postihují skutečné mínění respondentů než položky uzavřené. Výpovědní hodnota otevřených položek také značně závisí na dovednosti nebo ochotě respondentů se vyjadřovat.*“ (Chráška 2016, s. 160) Proto byl při tvorbě dotazníku kladen důraz na srozumitelné a jednoznačné zadání. V rámci průvodního dopisu byla snaha vzbudit u respondentů zájem o vyplňování a přesvědčit je o významnosti jejich odpovědí. Porozumění otázkám bylo ověřeno v předvýzkumu. Dotazník je obsažen v příloze č. 1.

Expertní dotazník je použit k získání odpovědí na dvě výzkumné podotázky:

4. S jakými problémy se učitelé při komunikaci se žákem-cizincem potýkají?

Pro tuto podotázku slouží odpovědi otázek č. 2, 3.

5. Jaké prostředky pro zajištění efektivní komunikační podpory žáka-cizince ve vyučování učitelé používají?

Na tu se snaží odpovědět otázky č. 1, 4, 5.

Otázka č. 6 je doplňková, umožňuje respondentům sdělit v případě zájmu cokoli dalšího souvisejícího se vzděláváním-žáků cizinců.

5.3 Reflektivní analýza vlastní zkušenosti

Reflektivní analýza vlastní zkušenosti se snaží o přispění k řešení hlavní výzkumné otázky tím, že na příkladu dvou žákyň objasní, jakým způsobem může být vhodné zapojit do výuky témata spojená s odlišnými sociokulturními specifiky jejich rodinného zázemí. Jde především o jejich pocity a zjištění, zda budou ochotny a rády sdílet své zkušenosti. Reflexe vlastní práce vychází z mé zkušenosti se dvěma žákyněmi druhého ročníku ZŠ, kde působím jako asistentka pedagoga a jsem s těmito dívkami v každodenním kontaktu.

6 Průběh výzkumu

Výzkumné šetření bylo provedeno na pěti pražských ZŠ, kde se uskutečnil vždy nejprve rozhovor se zástupcem ředitele a následně probíhala administrace dotazníků mezi učitele na 1. stupni, kteří mají s výukou žáků-cizinců zkušenosti. Při výběru ZŠ pro výzkum byl stanoven pouze jeden zásadní požadavek a to, aby daná škola měla se vzděláváním žáků-cizinců zkušenosti. Vzhledem k tomu, že byl výzkum prováděn v Praze, kde je nejvyšší koncentrace žáků-cizinců na ZŠ z celé České republiky, nebyl výběr příliš komplikovaný. Proto jsem se rozhodla nejprve oslovit základní školy, kde jsem absolvovala praxi během studia na Pedagogické fakultě a kde jsem se s žáky-cizinci ve třídách nezářídka kdy setkala. O souhlas s provedením výzkumu na jednotlivých ZŠ jsem formou emailu požádala zástupce ředitele v průběhu února 2017. Seznámila je s cílem a strukturou výzkumu a domluvila se s nimi na rozhovor. Zdůrazněno bylo, že je výzkum určen pro školy, které mají se začleňováním a výukou žáků-cizinců dlouhodobě zkušenosti.

6.1 Charakteristika vybraných škol

Přesto, že výběr ZŠ nebyl směřován na zkoumání konkrétní lokality, dvě z pěti škol se nacházejí relativně nedaleko od sebe na Praze 13 - jedná se o velké sídlištní školy s významným počtem žáků-cizinců. Vzhledem k mé dřívější návštěvě obou škol, jsem byla již dopředu obeznámena, že právě v této oblasti hlavního města se vyskytuje vysoký počet cizinců. Další dvě základní školy se nacházejí v centru města, kde je opět výskyt cizinců nezanedbatelný. Poslední škola se nachází na Praze 4 a již mnoho let úzce spolupracuje s organizací Meta. Jednotlivé školy budou v rámci zachování anonymity nazývány školami: Š1, Š2, Š3, Š4 a Š5 v pořadí, ve kterém jsem je navštívila.

Š1 je fakultní základní školou Pedagogické fakulty UK v Praze situována na Praze 13. Poskytuje vzdělávání podle školního vzdělávacího programu s názvem „Škola základ celoživotního vzdělávání“, který vychází ze zásady poskytovat kvalitní všeobecné vzdělání jako dobrý základ pro další vzdělávání rovnoměrným rozvíjením všech vyučovacích předmětů. K prioritám školy patří zkvalitňování vzájemných vztahů mezi učiteli, žáky a jejich rodiči. Jedná se o školu s dlouholetou zkušeností se vzděláváním žáků-cizinců a vysokým počtem těchto žáků. Z toho důvodu patří mezi dlouhodobé cíle školy podpora

tolerance a začleňování žáků z jiného sociokulturního prostředí a poznávání odlišného způsobu života jiných kultur. Podle informací dostupných na internetových stránkách školy ve školním roce 2016/2017 navštěvuje celkem 644 žáků, z čehož téměř jednu třetinu tvoří žáci-cizinci s počtem 185 žáků. Škola má velmi propracovaný systém práce s žáky-cizinci, kdy pro ně nabízí mnoho aktivit zdarma v rámci nejrozličnějších dotačních programů. Ve škole pracuje asistentka pedagoga pro žáky-cizince, která jim pomáhá v procesu začleňování a pracuje s nimi na překonávání jazykové bariéry. Mezi další aktivity organizované školou patří především kurz českého jazyka pro předškoláky a intenzivní prázdninový kurz českého jazyka určené pro budoucí žáky-cizince. Dále je to navazující podzimní intenzivní kurz českého jazyka a v odpoledních hodinách je pro žáky-cizince poskytováno doučování či konverzační kurz češtiny. Vše je pro žáky zdarma v rámci grantů a podpory Úřadu městské části. Škola také úzce spolupracuje s Integračním centrem Praha.

Š2 se nachází na Praze 13. Jedná se o základní školu s rozšířenou výukou jazyků, která v letošním roce úspěšně otevřela první třídu s bilingvním programem. Vzdělávání školy probíhá podle školního vzdělávacího programu „Neučíme o jazyce, učíme jazyk“, kde je kromě jazykové výuky kladen důraz na všeobecné a rovné vzdělání při respektování žáka jako osobnosti. Jedním z dlouhodobých cílů školy, je vychovávat žáky s multikulturním rozhledem a s tolerancí vůči kulturní jinakosti. Na škole je pravidelně vysoký počet žáků-cizinců, s jejichž vzděláváním má škola dlouholetou zkušenost. Učitelé a školní speciální pedagog pomáhají při adaptaci a inkluzi těchto žáků. Škola spolupracuje s pedagogicko-psychologickou poradnou a organizací META.

Š3 je fakultní základní školou Pedagogické fakulty UK s rozšířenou výukou jazyků a matematiky působící ve dvou budovách na Praze 1. Cílem školy je rozvíjet schopnosti a nadání žáků, vytvářet partnerské prostředí pro žáky, jejich rodiče a učitelský sbor. V obou budovách školy je kladen důraz na vstřícnou a otevřenou atmosféru. Školní vzdělávací program je sestaven tak, aby byla posílena výuka cizích jazyků a matematiky. Škola umožňuje žákům mimořádně nadaným a žákům se SVP studium podle IVP. Škola má dlouhodobé zkušenosti se vzděláváním žáků-cizinců, jejichž počet je poměrně vysoký. Pro ilustraci uvádím údaje dostupné z internetových stránek školy o počtech žáků-cizinců ze školního roku 2012/2013, kdy z celkového počtu 663 žáků bylo 48 žáků-cizinců. Dále se

zde uvádí, že škola díky podpoře MŠMT pravidelně zajišťuje pro tyto žáky zdarma odpolední kroužek ČJ pro cizince.

Š4 je fakultní školou Pedagogické fakulty UK v Praze se sídlem na Praze 1. Od školního roku 2000/2001 jsou do ní integrováni žáci se SVP. Jedná se jak o žáky mimořádně nadané, tak o žáky s nejrůznějším handicapem. Ve škole tak dochází ke střetávání širokého spektra žáků, jejichž potřeby se škola snaží uspokojit. Základní filozofie školy se prolíná do školního vzdělávacího programu s názvem ŠANce, jehož jmenovatelem je etická výchova. Soustředí se především na posilování jazykové a komunikační dovednosti v oblasti cizích jazyků a vzdělávání mimořádně nadaných žáků. Při péči o žáky se SVP se snaží naplňovat jejich specifické potřeby spoluprací se speciálními pedagogy a asistenty ve výuce. Škola má dlouholeté zkušenosti s výukou žáků-cizinců a v posledních několika letech se zabývá velmi intenzivně podporou jejich vzdělávání. Vzhledem k lokalitě školy v centru města, tvoří žáci-cizinci poměrně vysoké procento z celkového počtu žáků. Výroční zpráva za školní rok 2015/2016 uvádí 49 žáků-cizinců z celkového počtu 575 žáků. Škola dlouhodobě spolupracuje s organizací Meta, s níž od začátku školního roku 2016/2017 navázala ještě intenzivnější spolupráci díky projektu „Češtinou k inkluzi“ v rámci 2. Výzvy Operačního projektu Praha pól růstu, na který Meta obdržela grant. Cílem projektu je přímá podpora pedagogů při práci s žáky-cizinci prostřednictvím seminářů, metodické podpory či sdílení dobré praxe. Na škole je nyní k dispozici specializovaná třída s časovou dotací 4 hodiny denně, která sdružuje žáky-cizince z celého prvního stupně napříč ročníky. Kromě této formy podpory disponuje škola několika asistenty pedagoga zaměřených na práci s žáky-cizinci. Asistenti těmto žákům dále poskytují doučování v odpoledních hodinách.

Š5 se nachází v klidné části Prahy 4. Škola pořádá integrační program pro předškoláky „My se školy nebojíme“ a dále možnost přípravné třídy. Na škole jsou třídy s různým zaměřením již od prvního ročníku. Na výběr je třída s dramatickou a pohybovou výchovou nebo třída s prvky Tvořivé školy a prvky Montessori v níž pracují děti ve věkově smíšených výukových skupinách. Na škole se snaží o aktivní zapojení rodin žáků prostřednictvím organizování nejrůznějších společných akcí a školních projektů. Škola poskytuje vzdělávání podle školního vzdělávacího programu „Společně do života“, kde se soustředí na vytváření dostatečných vzdělávacích možností pro všechny typy žáků,

respektování jejich osobního maxima a individuálních potřeb. Na škole studovalo v minulém školním roce z celkového počtu 402 žáků celkem 34 žáků-cizinců. Ti jsou do výuky začleňováni podle pokynů výchovného poradce a speciálního pedagoga, kteří s nimi pravidelně pracují. Metodickou podporou je pro školu organizace Meta.

6.2 Údaje zjištěné rozhovory

Ve všech případech probíhal rozhovor se zástupci ředitele ZŠ (vždy se jednalo o ženy, proto dále „zástupkyně“) po předchozí emailové domluvě, kde jsem je seznámila s tématem a strukturou výzkumného šetření. Při samotném rozhovoru, kdy jsem se snažila o navození příjemné atmosféry, mi zástupkyně velmi ochotně zodpověděly všechny mé otázky. Ve všech případech také potvrdily, že mají s žáky-cizinci dlouholetou zkušenost. Vždy byla nejprve položena hlavní otázka daného tematického okruhu a podle vývoje rozhovoru a na základě respondentových reakcí následovaly případně otázky další, doplňující. Rozhovory byly nahrávány na diktafon a následně zpracovány do písemné podoby. Po důkladném prostudování byly konkrétní úseky odpovědí rozděleny vždy v rámci jednoho tematického okruhu do několika hlavních významových kategorií, jejichž interpretací se snažím o zodpovězení konkrétní výzkumné podotázky, s občasným ponecháním doslovných citací. Pro zástupkyně jednotlivých škol je použito označení Z1, Z2, Z3, Z4 a Z5 podle školy na které působí. Na konci kapitoly následuje krátké shrnutí.

6.2.1 Zpracování výzkumné podotázky č. 1

Otázky prvního tematického okruhu se týkaly zodpovězení výzkumné podotázky č. 1: Jakým způsobem je zajištěna podpora žáku-cizinci bezprostředně po jeho příchodu do nové školy?

První kontakt s žákem-cizincem:

První kontakt žáka-cizince a jeho rodičů se školou bývá u vstupního pohovoru se zástupcem vedení školy. Zde je prvotním úkolem zajistit v případě jazykové bariéry překladatele. Toho si ve většině případů podle vyjádření zástupkyň opatřují rodiny žáků-cizinců. Z2 zmiňuje v případě potřeby možnost škol využít překladatele zdarma přes

organizaci Meta. Na Š4 mají zkušenost, že většinou rodiče (někdy i samotní žáci-cizinci) ovládají alespoň částečně angličtinu, ať jsou ke komunikaci s nimi využíváni vyučující angličtiny, což stačí pro základní komunikaci. Na Š5 zase v případě rusky hovořících rodičů pomáhá s překladem učitelka ruštiny či hospodárka. Vzájemná schopnost dorozumět se je vnímána jako zásadní, protože je potřeba zjistit plno informací o žákovi a vyžádat si potřebnou dokumentaci pro jeho přijetí. V případě Š1 a Š3 přijímají výhradně děti ze spádové oblasti škol. Na vstupním pohovoru zjišťují všechny školy žákův věk a průběh jeho předchozího vzdělávání. Z4 uvádí, že je pro ně přínosná také informace, zda dotyčný žák bude v ČR zůstat a bude li tedy čeština pro něj někdy užitečná. Protože často rodiče těchto žáků hodně cestují anebo jsou zde třeba jen na dva roky pracovně. Zjišťují se tedy plány rodiny, zda v ČR pobývají jen přechodně anebo zůstanou natrvalo a z toho se vychází. Na Š5 se dále snaží zjistit, jak se vyslovuje žákovo jméno, jaké má záliby, jeho silné a slabé stránky apod. Z5 vyzdvihuje důležitost informovat rodiče o chodu a organizaci školy a důkladně ověřit jejich porozumění. „*Vymezením jasných pravidel, povinností a práv předejdeme pozdějším komplikacím, vycházejícím z odlišných představ zúčastněných stran a z nedostatku relevantních informací.*“ (Z5) Dále školy v případě Š1, Š4 vysvětlí rodičům, jaké možnosti pro jejich dítě se na škole nabízí. A v neposlední řadě je na vstupním pohovoru ověřováno žákovo porozumění v českém jazyce. Podle Z1 mnozí rodiče příchod plánují, takže své dítě přihlásí s předstihem na některý základní komunikační kurz českého jazyka, díky kterému už žák-cizinec může částečně rozumět.

Zařazení do ročníku a výběr třídy:

Na všech školách se snaží žáky-cizince zařazovat podle věku, jen v některých případech zařazují maximálně o ročník níže. Podle Z2 je také důležitým faktorem obsah učiva v daném ročníku – tzn. žáka, který by podle věku měl jít do třetího ročníku (kde je nejtěžší a nejobsáhlejší učivo na 1. stupni) doporučují zařadit o rok níže. Kritéria, podle kterých se na jednotlivých školách rozhoduje o zařazení žáka-cizince do konkrétní třídy, jsou obdobná. Kromě věku dítěte se přihlíží k celkovému počtu žáků-cizinců ve třídě a v ideálním případě přiřazují žáka-cizince podle jazykových možností učitele tak, aby se domluvil s rodiči a dětmi prostřednictvím společného jazyka. Může jít o jazyk žáka-cizince anebo o zprostředkující jazyk, který obě strany ovládají. Jak ale zdůrazňuje Z2, pokaždé jde při posuzování všech kritérií o velice individuální postup. Následně je s příchodem nového žáka-cizince do své třídy obeznámen učitel a další pedagogičtí pracovníci.

Často je ve třídě přítomen někdo se stejným mateřským jazykem, kdo pomáhá s prvotním překladem a orientací ve škole. Což bývá hodnoceno zástupkyněmi kladně především ve školních začátcích nového žáka-cizince. Ovšem shodují se, že po určité době, kdy se žák-cizinec tzv. „rozkouká“, tak je pro jeho jazykový rozvoj vhodnější, sedí li vedle českého žáka. Zvykem také bývá přidělit žáků-cizinců alespoň jednoho pomocníka z řad jeho spolužáků. Zaujal mě systém tzv. „kamarádkých hlídek“, který používají na Š2 místo označení „pomocník“ či „patron“ Ten Z2 zdůvodnila „protože ve třídě jsme všichni kamarádi a nechceme zase ty děti povyšovat na něco, aby měli jinou funkci než kamarádi v té škole – to se moc neosvědčilo, pak jsou ty děti až moc aktivní a některým cizincům to až vadí, ta přílišná péče a starost... ale kamarádi si musí všimnout a když si všimnou, že druhý je nejistý, tak mu poskytnou pomoc, pokud jí chce využít.“

Komunikace a spolupráce s rodiči žáka-cizince:

Komunikace rodičů s učiteli a školou je hodnocena zástupkyněmi nejednotně, přičemž právě dobrá komunikace a spolupráce rodin žáků-cizinců s učiteli je považována za stěžejní bod v procesu začleňování a vzdělávání těchto žáků.

Například Š3 má skvělou zkušenost se spolupracujícími rodiči, kteří bývají velmi ochotní, převažuje u nich zájem o vzdělávání jejich dětí. Komunikace s nimi bývá bezproblémová díky zprostředkujícímu jazyku, kdy se s nimi může učitel na všem domluvit a vysvětlit co je potřeba. Podle Z3 je to dáno mimo jiné tím, že Š3 je zaměřená na výuku cizích jazyků. Není problém domluvit se v angličtině, ruštině, němčině, španělštině či francouzštině. A pokud třídní učitel konkrétní jazyk neovládá, vždy má možnost využít ochotné pomoci svých kolegů. V případě, že je zde výrazná jazyková bariéra při komunikaci s rodiči žáka-cizince, zajistí rodina obvykle sama překladatele.

Z4 hodnotí spolupráci s rodiči žáků-cizinců jako „povětšinou dobrou“. V komunikaci jsou vstřícní a nebývají s nimi problémy. Dokonce je podle ní zájem o školu z jejich strany často vyšší než li u naší běžné populace. Podobnou zkušenost, kdy všeobecně převažuje zájem a větší úcta ke škole než tomu je u některých českých rodin, sdílí také Z5.

Opačná je zkušenost Z1, kde je komunikace s rodiči žáků-cizinců nezdárka kdy poměrně obtížná, často neprojevují přílišný zájem o průběh vzdělávání svých dětí. Z1 upozorňuje také na fakt, že jsou na škole i rodiny, které mají velké sociální problémy. Mnoho žáků-cizinců, kterým se ve škole nedaří, a to nejen co se jazykové bariéry týká, jsou právě z těchto rodin, kde bývá navíc velmi obtížná komunikace s rodiči. V takových případech

škola spolupracuje s Integrovaným centrem Praha, Orgánem sociálně-právní ochrany dětí a odborem Úřadu městské části, kdy se snaží rodinám pomoci.

Výhodu spatřují zástupkyně škol v možnosti využít jako překladatele některého ze žáků na druhém stupni, obzvláště v situacích, kdy rodič žáka-cizince přijde neohlášen anebo je potřeba cokoli rychle vyřešit.

Doporučení pro rodiče:

Přesto, že na několika školách je doučování pro žáky-cizinci poskytováno zdarma, zástupkyně škol doporučují rodičům, aby sjednali pro své děti ještě individuální doučování nad rámec školy. Školy pomáhají s poskytnutím kontaktů na doučování, ale protože se jedná již o placenou službu, hodně rodičů podle Z1 nejeví zájem. Zároveň dodává, že pokud jsou rodiny žáků-cizinců dostatečně motivovány, svému dítěti soukromého českého učitele zajišťují. Další možností je systém dobrovolníků organizace Meta, kteří ve svých prostorách děti doučují. Zástupkyně dále zmiňovaly možnost využít některý z kurzů českého jazyka, které se pro žáky-cizince, ale i pro celou rodinu v Praze nabízí. Základní kurzy češtiny pro děti jsou zdarma na každém pražském obvodu, další možnost poskytuje opět organizace Meta. Rodičům dále doporučují zapsat děti do družiny.

Z2 byla jediná, která několikrát připomněla silné doporučení rodičům žáka-cizince, aby co nejdříve kontaktovali pedagogicko-psychologickou poradnu, která může žákovi přiznat nárok na poskytnutí určitých podpůrných opatření a na základě jejího doporučení se pak určí další postup. Z2 uvádí příklad, kdy dítě může mít nárok, po domluvě s třídním učitelem, na pedagogickou intervenci – tzn. hodiny přípravy na školu, na kterou mohou být přiděleny finanční prostředky z MŠMT na doučování a tedy na plat pro učitele za práci navíc. Žák má tímto způsobem zaručeno, že se s ním učitel bude pravidelně po skončení vyučování odpoledne připravovat - pomáhat s domácími úkoly, které jsou nad rámec možností rodičů, procvičovat češtinu apod.

Plán pedagogické podpory:

Učitelé, často ve spolupráci se speciálním pedagogem či asistenty žáků-cizinců, vytvářejí na začátku školní docházky v případě potřeby pro žáka-cizince plán pedagogické podpory. V této fázi dochází běžně k detailnějšímu vyhodnocení úrovně žakových řečových dovedností v češtině. Součástí PLPP je také předpokládaný průběh hodnocení daného žáka. Pokud přichází na začátku školního roku, nebývá na Š1 žák zpravidla hodnocen v prvním

pololetí, dostane jen neoficiální slovní hodnocení, které je zpětnou vazbou pro rodiče. Na Š4 neklasifikují žáka-cizince na prvním stupni někdy až celý školní rok, v případě kdy je předpoklad, že si za speciální podpory, která mu je na škole k dispozici, učivo doplní.

V případě Š5 učitelé ve spolupráci se speciálním pedagogem vypracovávají tzv. vyrovnávací plán, což je obdoba IVP, který umožní učiteli systematickou práci se žákem-cizincem, a to ve všech předmětech. Vyrovnávací plán vyžaduje spolupráci všech zúčastněných stran. Jde o všechny učitele žáka-cizince, další pracovníky napomáhající vzdělávání žáka (asistent, speciální pedagog, výchovný poradce), vedení školy, žáka a jeho rodiče.

Integrační postup a podpora žáka-cizince v prvních dnech školní docházky se zdají být v mnoha ohledech velmi podobné, jsou zde však i některé odchylky. Na některých školách například zástupkyně uvedly, že velmi bedlivě sledují, zda žák-cizinec patří do spádové oblasti jejich školy. Při přijímání a zařazování žáků-cizinců do ročníku a konkrétní třídy se vychází v první řadě z věku, dosavadního vzdělávání a jazykové vybavenosti žáka-cizince. Vždy je důležité zajistit vzájemné porozumění s rodiči žáka-cizince, což je možné obstaráním překladatele, anebo v ideálním případě přes zprostředkující jazyk či v jazyce rodiny žáka-cizince. Na vstupním pohovoru jsou sdíleny jak důležité informace o pravidlech a možnostech školy, tak informace o žák-cizinci – předchozí vzdělávání, záliby, slabé stránky, zdravotní stav apod. Dobrá spolupráce rodičů s učitelem je pro průběh začleňování žáků-cizinců v mnoha ohledech zásadní. Rodinám se doporučuje zabezpečit pro své děti kurzy či doučování českého jazyka i nad rámec školou poskytovaných. Také by měli rodiče být obeznámeni s možností navštívit pedagogicko-psychologickou poradnu, díky jejímuž doporučení bude mít dítě nárok na využití určitých podpůrných opatření. PLPP by měl být vytvářen pro každého žáka-cizince.

6.2.2 Zpracování výzkumné podotázky č. 2

Druhý tematický okruh se soustředí na zodpovězení výzkumné podotázky č. 2: Jaké možnosti podpory pro překonávání komunikačních překážek jsou žák-cizinci na škole k dispozici?

Přípravné kurzy:

Na některých školách mají žáci-cizinci možnost navštěvovat přípravné kurzy, kde se mohou seznámit s prostředím školy, novými spolužáky a hlavně jazykem ještě předtím, než usednou do školních lavic. Kurzy se liší jednak tím, pro jak staré děti jsou určeny a také svým zaměřením či délkou trvání.

V prvním případě se jedná o běžné přípravné kurzy určené předškolákům, které mohou navštěvovat také žáci-cizinci. Na Š2 funguje kurz předškolní výchovy „Bez zábran do školy“. Jedná se o půlroční kurz s časovou dotací 45 minut týdně s tím, že 45 minut pracují děti s učitelem na procvičování činností, které by měli zvládnout a pak následují individuální konzultace, kde jsou rodiče informováni, jak dítě zvládalo a co mají ještě docvičit. Obdobné možnosti nabízí také Š4 a Š5. Na Š5 mají žáci-cizinci možnost absolvovat přípravnou třídu.

Š1 pořádá ve spolupráci s mateřskými školami a Úřadem městské části Prahy 13 pravidelně v jarním období „Kurz českého jazyka pro předškoláky“, který je určen výhradně žákům-cizincům. Ti si zde hravou formou osvojí základní komunikační vzorce v českém jazyce, seznámí se se základními frázemi a prostředím školy. Dále Š1 již tradičně organizuje na konci letních prázdnin dvoutýdenní intenzivní kurz češtiny, který je určen pro budoucí žáky školy bez znalosti anebo s velmi malou znalostí češtiny a také pro žáky, kteří do školy nastoupili v průběhu předchozího školního roku a stále se potýkají s problémy komunikovat v českém jazyce. Na kurzu se děti seznámí s češtinou a prostředím školy. Důležitý přínos pro budoucí žáky školy spatřuje Z1 také v tom, že se tak dozví, „že v tom nejsou sami“, že dětí, pro které je čeština novým jazykem, je velké množství. Kurz navštěvuje běžně kolem 25ti žáků.

Asistent pedagoga pro žáky-cizince:

Problematika poskytování asistenta pro žáky-cizince je ošemetná. Školy mohou získat asistenta k žákům-cizincům na základě grantů MŠMT, dále je možné asistenta získat přes organizaci Meta. Bohužel nikdy není záruka, že škola, která o asistenta pro cizince zažádá, ho také dostane. Některé školy asistenty pro žáky-cizince nemají, zatímco Š5 by jeho přítomnost velice uvítala, Z3 uvádí, že v současné době asistenta pro žáky-cizince nepotřebují. Zároveň doplňuje, že v minulosti vždy, když si o grant zažádali, bylo jejich žádosti vyhověno. Z3 mi sdělila, že mají sice jednu třídu, kde je začleněno více žáků-cizinců, takže by si o grant na poskytnutí asistenta pro tyto žáky zažádat mohli, ale není

potřeba, protože nastoupili na začátku prvního ročníku a nyní už všichni mluví česky bez větších problémů. Na Š5 mívali v minulých letech asistenty pedagoga od organizace Meta, ta jim ovšem kvůli nedostatku grantových prostředků v současné době nemůže touto formou pomoci. K tomuto ještě Z5 zmínila, že na škole mají 3 asistenty pedagoga pro práci s konkrétními žáky s IVP. Ti, pokud je to v jejich možnostech, tak pomáhají i žákům-cizincům. Jednu asistentku pedagoga na Š5 mají proškolenou organizací Meta a ta je schopná v prvotní fázi vzdělávání žákům-cizincům hodně pomoci. Některým z nich poskytuje doučování a pomáhá s tlumočením rusky mluvícím žáků.

Podle Z1 má Š1 velmi propracovaný systém práce s žáky-cizinci, kteří mají příležitost využít služeb asistentky pedagoga zaměřené výhradně na výuku žáků-cizinců. Asistentka pro žáky-cizince má svou pracovnu a podle toho, jak jazykově vybavené dítě je, si ho vyzvedává ze třídy a pracuje s ním individuálně. Na začátku školního roku je stanoveno, kdo a jak často bude k asistentce pedagoga na výuku docházet. V průběhu roku si rozvrh upravuje podle toho, jak dochází u jednotlivých žáků ke zlepšení a samozřejmě kvůli žákům-cizincům, kteří přicházejí do školy v průběhu roku. Věnují se zdokonalování češtiny, proberou domácí úkoly či zopakují látku, která byla pro žáka-cizince obtížná apod. Spolupráce třídního učitele s asistentkou pedagoga pro žáky-cizince je zde klíčová a společně řeší, co je potřeba procvičit, zopakovat, aby dítě uspělo a mohlo postupovat dále. Ve Š4 působí několik asistentů pedagoga pro podporu žáků-cizinců, jsou hrazeni z grantů a pravidelně proškolení organizací Meta. Asistenti jsou primárně přiřazeni do tříd s nejvyšším počtem žáků-cizinců, v případě potřeby poskytují pomoc žákům-cizincům i v jiných třídách. To znamená, že jeden asistent pedagoga může mít na starosti až 3-4 třídy. Kromě asistentů pedagoga mohou žáci-cizinci využívat služeb speciálních pedagogů, kteří jsou přítomni na všech školách. Ti se žáky-cizinci pracují na nápravách konkrétních oblastí tak, aby se dítě mohlo co nejlépe začlenit.

Intenzivní jazyková podpora:

Na dvou školách je žákům-cizincům nabízen speciální systém podpůrných opatření. V každé škole mají odlišný postup, ale v obou případech se jedná o intenzivní jazykovou výuku pro žáky-cizince zejména v jejich školních začátcích.

Š1 poskytuje žákům-cizincům, kteří nově nastoupili na začátku školního roku „Podzimní intenzivní kurz českého jazyka“, kdy mají žáci každý den dvě hodiny pouze výuku českého jazyka s asistentkou pro žáky-cizince pokud možno individuálně a na zbylou část

vyučování se vrací zpět do kmenové třídy. Intenzivní výuka probíhá od září do listopadu. Po jeho absolvování už většina dětí bývá na úrovni, kdy mohou zůstat ve svých kmenových třídách a s určitým ohledem a nadhledem učitele výuku zvládají a nadále navštěvují asistentku pedagoga pro žáky-cizince, ale většinou už jen v rozmezí 2-3 hodin týdně.

Výsledkem úzké spolupráce s organizací Meta, je od letošního roku na Š4 nově otevřená třída specializovaná na výuku žáků-cizinců, přičemž učitelka této třídy je zaměstnancem školy, ale proškolená organizací Meta. Výuka probíhá každý den 4 vyučovací hodiny a jsou zde dohromady žáci z různých tříd a ročníků. Po skončení výuky v této třídě jdou žáci-cizinci na zbytek dne do své kmenové třídy. Specializovaná třída určena dětem s nulovou anebo velmi nízkou znalostí českého jazyka. Po určité době, když u žáků dojde ke zlepšení a tzv. „rozmluvení“, přestávají docházet do specializované třídy docházet a zůstávají již celý den ve své kmenové třídě s tím, že jim je nadále poskytována podpora ve formě asistenta pedagoga. Z4 dodává, že ne každý rodič chce podpory v podobě specializované třídy využít. Někteří mají pocit, že pro jejich dítě je lepší zůstat rovnou od začátku v kmenové třídě pouze se svými vrstevníky a podporou asistenta pedagoga v dané třídě.

Doučování:

Určitá forma doučování či jiných mimoškolních aktivit spojených s překonáváním komunikačních překážek u žáků-cizinců je na téměř každé škole. Všechny zmiňované aktivity škol jsou pro žáky-cizince poskytovány zdarma, kdy školy na jejich existenci čerpají školy finanční prostředky z grantů a dotací MŠMT.

Odpolední doučování poskytované školou mohou navštěvovat žáci-cizinci na Š1 a 4. Na Š1 mají dále možnost nabízeného konverzačního kurzu českého jazyka. Na Š4 pak mají žáci-cizinci pocházející z anglicky mluvících zemí možnost výuky angličtiny pro rodilé mluvčí. Š5 má velmi dobrou zkušenost s doučováním v odpoledních hodinách od žáků na druhém stupni formou dobrovolnictví.

Š2 a 3 žádnou formu doučování neposkytují. V případě potřeby se na Š3 v minulosti zřizoval jak kroužek výuky českého jazyka pro žáky-cizince, tak odpolední doučování.

Z2 uvedla, že tuto formu podpory v některých případech poskytuje učitel žáka-cizince z vlastní iniciativy.

Učební pomůcky:

Učebnic češtiny pro žáky-cizince mají možnost využít žáci na Š1, Š2 (zde Z2 přímo zmiňuje, že se jedná o učební sadu Domyno) a Š4. K užitečným pomůckám pro žáky-cizince řadí Z2 slovníky základních pojmů pro různé předměty v několika jazykových mutacích, které pro školu vypracovala organizace Meta. Tyto slovníky relativně fungují a jsou podle slov Z2 dobrou pomůckou i pro rodiče žáků-cizinců, když pomáhají dětem s domácími úkoly. Podle Z5 by měl mít každý žák-cizinec vždy k dispozici obrázkový slovník. Na Š5 bohužel speciální učebnice češtiny pro žáky-cizince nemají, proto využívají často učebnice z nižších ročníků. Zástupkyně dále často zmiňovaly využívání různých učebních pomůcek pro žáky se specifickou poruchou učení, například počítačový program určený dyslektikům – DysCom, také možnosti využití interaktivní tabule a Š1 disponuje tablety, které mohou v případě potřeby žáci-cizinci využít. Nezbytnou podporu dále zajišťují samotní učitelé, kteří uzpůsobují výukové materiály, např. pracovní listy potřebám konkrétního žáka.

Přístup a jazykové možnosti učitele:

I přes všechny výše zmíněné možnosti podpory pro žáky-cizince, nejvýznamnější oporu ve škole poskytují samotní učitelé. Vždy záleží na aktivním a vlídném přístupu každého z nich. Tím, že se bude snažit přizpůsobit výuku a výukové materiály jeho potřebám a dodávat mu odvalu a motivaci pro překonávání jeho překážek v učení. Vše vystihují slova Z5: „*Vždy jde v první řadě o snahu a ochotu učitele se žákem-cizincem věnovat. Metodik, jak by se mělo se žáky-cizinci pracovat je napsáno „x“, ale je to učitel, kdo to musí uchopit. Jsou zde učitelé, kteří si s žákem-cizincem po vyučování sednou a proberou s ním průběh celého dne, vše co je potřeba. To je nad rámec pracovní doby a učitel pomáhá žákem-cizinci zdarma.*“ V zápětí ale dodává, že bohužel ne všichni učitelé jsou tolik kreativní, nabídnou energii anebo ochotní žákem-cizincem pomoci, což nikdo jiný ovlivnit nedokáže než sám učitel.

Velkou výhodou je nepochybně znalost určitého jazykového kódu známého jak učiteli, tak žákem-cizincem a v neposlední řadě jeho rodičům. Což samozřejmě není vždy možné, atak jsou někdy učitelé k domluvě s rodiči nuceni zajistit překladatele. Jazykovou bariérou však mnohé problémy v komunikaci končit nemusí. Někdy zkrátka rodiče nejeví zájem o vzdělávání svého dítěte a to není zdaleka výjimkou.

Velmi dobrou zkušenost naopak nabídla Z3, která spatřuje stěžejní pomoc žákům-cizincům na jejich škole právě v dobré komunikaci s rodiči. Učitelé se individuálně domlouvají a spolupracují s rodinami žáků-cizinců. Jsou schopni domluvit se zprostředkujícím jazykem.

**Co by se podle Vašeho názoru mohlo zlepšit v podpoře ze strany české legislativy?
Jakou podporu byste ještě uvítal/a?**

V rámci tematického okruhu 2 byla zástupkyním položena otázka, jejímž smyslem bylo přinést návrhy pro zkvalitnění podpory ze strany české školské legislativy v oblasti vzdělávání žáků-cizinců. Pokud by měly zástupkyně tu možnost, tak by aplikovaly následující kroky, které by byly přínosem jak pro žáky-cizince, tak pro školy a jejich učitele. Odpovědi byly rozděleny do následujících kategorií:

Dotační programy a granty:

Všeobecně panuje mezi zástupkyněmi názor, že není koncepčně ošetřeno zapojení a integrace žáků-cizinců v českých školách. Zatím se vše musí řešit formou grantů, na základě dotačních programů, kdy nikdy nemají školy jistotu, zda jim budou finanční prostředky přiděleny.

Dalo by se říct, že nejčastěji zástupkyně zmiňují problém spojený s financováním potřebných opatření pro žáky-cizince. Jako problematický vnímá většina zástupkyň systém dotačních programů, kdy Z5 uvádí: „*Administrativa je zdlouhavá a složitost získání dotačních programů může školu odradit dříve, než o ně zažádají. Bohužel se často setkáváme s tím, že dotace i přes žádost přidělena není, celý proces může trvat neúspěšně i několik let.*“ S neschválenými granty sice na Š1 a Š3 problém nemají, zatím jim byl vždy, když si o něj zažádali na základě vypracování určitého projektu, přidělen. Ovšem problém vidí shodně v tom, že celý proces je velmi zdlouhavý a je velmi nepraktické, že je vypisován vždy na kalendářní nikoli školní rok. Takové řešení je nevhodné obzvláště proto, že škola nikdy nemá jistotu, zda a v jaké výši jí bude grant přidělen.

Pro ilustraci Z1 uvádí příklad konverzačních kurzů, které jsou hrazeny právě dotačním programem. Po přihlášení dítěte do kurzu, škola musí již s předstihem vybrat od zákonných zástupců dětí peníze na zajištění kurzu včetně učebních pomůcek a v případě, kdy škola obdrží dotaci, tak žákům peníze vrací. Na druhou stranu ale Z1 zmiňuje, že

poslední dobou se vyhláší dotační programy na podzim a již v lednu bývá zveřejněno, kterým školám budou přiděleny.

Nejjednodušším řešením by podle Z1 bylo, kdyby škola podle počtu žáků-cizinců, dostala navýšené finanční příspěvky na jednoho či dva pedagogy. S podobným návrhem přispěla i Z5, jejímž přáním je, aby existovala vyhláška, která by určovala škole, která má v jedné třídě dva a více žáků-cizinců, povinnost sjednat k těmto žákům asistenta pedagoga. V tom by viděla velkou pomoc pro učitele i pro žáky-cizince samotné, kteří by tak měli někoho, kdo se jim může nepřetržitě věnovat.

Přípravná škola:

Z2 by velmi uvítala změnu v podobě existence nějaké školy, která by žáky-cizince nejprve naučila základům češtiny a až po určité době (podle potřeby, řekněme po půl roce až roce) by byli tito žáci teprve „vrženi“ do školní praxe. To by byla velká pomoc, obzvláště pro žáky-cizince, kteří nepřicházejí ze slovanských zemí. Z2 vše uvádí na příkladu žáků z Číny, u nichž je naučit se psát latinkou téměř neřešitelným problémem minimálně půl rok.

E-learningový kurz a jednoduché texty:

Podle Z1 by výuku žáků-cizinců velmi zefektivnilo poskytnutí obyčejného e-learningového programu pro individuální učení českého jazyka pro žáky-cizince s audio výstupem. Žák-cizinec má na Š1 k dispozici tablet, na kterém by mohl v případě potřeby individuálně pracovat. Š1 využívá např. program určený pro dyslektiky – DysCom, ale to není dostačujícím řešením. Protože žáci-cizinci často hovoří česky jen ve škole, bylo by přínosné poskytnout jim nějaký vzdělávací materiál s audio výstupem domu, aby měli možnost češtinu slyšet i mimo školu. Dále dle tvrzení Z1 chybí jednoduché texty pro žáky-cizince, kteří již mají nějakou znalost češtiny a chtěli by si číst, ale slovní zásoba v dětských textech bývá často složitá či zastaralá, kdy ani české děti mnohdy neznají význam některých slov.

Dalším problémem, který zmiňovala Z3 je fakt, že všechno je na škole samotné. Z MŠMT nedávají podle ní vědět, že je k dispozici určitá možnost, nabídka (např. pro práci s žáky-cizinci). Škola sama musí pátrat. Naštěstí funguje spolupráce mezi školami, které si předávají zkušenosti – třeba jak napsat grant, kde na webových stránkách lze něco vyhledat apod.

V závěru nutno zmínit odpověď Z4, kterou nic konkrétního, co by vedlo ke zlepšení, nenapadlo. Ona sama je toho názoru, že když je snaha, tak jde všechno. Škola využívá všeho, co se nabízí – tj. metodická doporučení a pravidelné žádosti o granty na podporu vzdělávání žáků-cizinců.

Před nástupem do první třídy nabízí většina škol žákům-cizincům možnost absolvovat přípravný kurz určený všem předškolákům. V nabídce jedné školy je pro potřeby žáků-cizinců organizován kurz českého jazyka pro předškoláky a dále intenzivní jazykový kurz na konci letních prázdnin. V případě jedné školy mohou žáci-cizinci nastoupit do přípravné třídy.

Zásadní rozdíl začíná s nástupem do školy, kdy se nabízí různé možnosti podpory. Velmi přínosnou a oceňovanou pomoc tvoří přítomnost asistentů pedagoga určených pro žáky-cizince. Bohužel jejich zajištění není vždy snadné. Velkým přínosem některých škol je intenzita, se kterou se mohou asistenti žákům-cizincům věnovat. Na jedné škole byla za výrazné podpory organizace Meta zřízena specializovaná třída pro žáky-cizince. Organizace Meta je celkově velmi často zmiňována jako nezbytný zdroj metodické podpory. V možnostech škol bývá zajistit pro své žáky-cizince doučování, případně kurz českého jazyka v odpoledních hodinách. V několika případech se nabízí využití speciálních učebních materiálů pro žáky-cizince, obrázkových slovníků či pomůcek pro žáky se specifickou poruchou učení. Významná podpora je spatřována v jazykové vybavenosti mnohých učitelů pro komunikaci v rodném jazyce žáka-cizince anebo přes zprostředkující jazyk.

Na otázku, jakou podporu by zástupkyně uvítaly ze strany české legislativy, uváděly velmi často zjednodušení a urychlení celého systému přidělování grantů či dotací. Byla vznesena přání na navýšení finančních příspěvků na pedagogy či povinnost opatřovat asistenta pedagoga bez nutnosti vypisování žádosti o grant. Uvítána by byla existence tzv. přípravné školy pro žáky-cizince, po jejímž absolvování by teprve byli zařazeni do základní školy. Také zazněl požadavek na e-learningový program pro individuální učení češtiny určený žákům-cizincům a jednoduché texty, na kterých by si žáci-cizinci mohli efektivně rozvíjet slovní zásobu.

6.2.3 Zpracování výzkumné podotázky č. 3

Odpovědi ze třetího tematického okruhu směřují k zodpovězení výzkumné podotázky č. 3: Jaká podpora je školou poskytována učitelům vzdělávajícím žáka-cizince?

Vzdělávací semináře

Postoj jednotlivých zástupkyň k nabídkám nejrozličnějších vzdělávacích seminářů pro pedagogy je různý. Zatímco na Š2, Š4 a Š5 mají učitelé, případně asistenti pedagogů možnost pravidelné účasti na vzdělávacích akcích zaměřených na výuku žáků-cizinců, převážně poskytovanými organizací Meta. Například Š4 zajistila letos pro své učitele již čtyři taková školení. Pro Š1 dle vyjádření Z1 jsou přínosná především ta školení poskytující výukové materiály. Tyto semináře navštěvuje za Š1 pravidelně asistentka pro žáky-cizince a užitečné materiály spolu se získanými poznatky poté zprostředkovává svým kolegům. Sdílí s nimi příklady dobré praxe, a ty si pak učitelé předávají navzájem. Podle Z3 je nabídka vzdělávacích seminářů poměrně vysoká. V současnosti však škola necítí potřebu na ně učitele posílat, „protože u nich vše funguje tak, jak je to nastavené.“

Materiální zajištění

Jelikož na některých školách mají žáci-cizinci k dispozici speciální sady učebnic češtiny pro ně určené, znamená to také značné ulehčení situace učitelů, který tak nepotřebuje vytvářet či upravovat jiné materiály v takové míře. Díky spolupráci s Technickou Univerzitou v Liberci, která vydává učební materiály a podpoře ze strany Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy získává Š1 různé výukové materiály určené pro žáky-cizince. Pro učitele Š1 je připraveno k použití například množství pracovních listů. Při výuce mohou učitelé zpravidla využívat interaktivní tabuli, která podle Z2 může plnit i funkci překladače pro žáka-cizince. Hojně jsou využívány počítačové programy, jako např. DysCom, který je primárně určený pro dyslektiky. Učitelé dále využívají jako zdroj inspirace internetové portály www.rvp.cz a www.inkluzivniskola.cz. Z2 vzpomíná zpravodaj, který pravidelně v elektronické podobě rozesílá organizace Meta, s nejrozličnějšími metodickými materiály a zajímavými odkazy, ze kterých se dá dobře čerpat.

Spolupráce s asistentem pedagoga

Významnou podporou pro učitele jsou asistenti pedagoga. Jejich vzájemná spolupráce je velmi důležitá, a když dobře funguje, tak podle Z4 učitel „jen“ připraví práci a asistent už potom s menší skupinkou anebo individuálně s dítětem pracuje, případně dovysvětluje co je třeba. Učitel už ví, které pojmy mohou dělat konkrétnímu žákovi problémy a na co je potřeba se zaměřit.

Ohodnocení učitelů

Š2 čerpá každoročně grant z MŠMT na odměny učitelů češtiny a třídních učitelů za spolupráci, podporu žákům-cizincům a do jisté míry také za jejich doučování. *„Nezdá se to, ale přečíst slohovou práci po cizinci, domluvit se s ním a vůbec ono se to musí psát jiným stylem než s českými dětmi - po částech, po významových okružích, po myšlenkových mapách a slovníčcích pojmu, než se vůbec dojde k tomu, aby se napsala věta.“* (Z2) Také na Š1 oceňují náročnost přípravy na výuku a práce s žákem-cizincem nadstandardním osobním ohodnocením, na které čerpá finanční prostředky opět z grantů.

Metodické vedení

Ke způsobu metodického vedení dané školy se vyjádřily dvě zástupkyně. Z2 ze své pozice výchovného poradce konzultuje s jednotlivými učiteli minimálně jednou měsíčně průběh vzdělávání žáků-cizinců. Je schopna v případě potřeby poradit či odkázat na vhodné zdroje, webové stránky, kde je možné hledat metodickou podporu či inspiraci. Způsob podpory, který je učitelům a žákům-cizincům na škole nabízen z 99% funguje a nemají výraznější problém.

Z5 se o problematiku začleňování a vzdělávání žáků-cizinců dlouhodobě zajímá, o čemž svědčí i to, že v loňském roce vystudovala dvousemestrální zdokonalovací kurz k výuce češtiny jako cizího jazyka. Je proto schopna poskytnout učitelům podporu formou doporučených metodických postupů. Učitelé si navzájem předávají své zkušenosti a jejich spolupráce na škole funguje.

Vzhledem k lokalitám škol a mnohaletým zkušenostem se žáky-cizinci, má značná část pedagogů již s jejich vzděláváním bohatou praxi. Na některých školách jsou pro učitele pravidelně zajišťovány vzdělávací semináře od organizace Meta. V několika případech

jsou učitelé za práci s žáky-cizinci nadstandardně platově ohodnoceni. Metodické vedení na školách zajišťují výchovní poradci, speciální pedagogové či zástupci vedení školy. Velmi významnou podporou jsou pro učitele asistenti pedagoga, pokud jsou na škole k dispozici. Na některých školách se nabízí využití různých výukových materiálů, což šetří učitelům čas při přípravě na výuku žáků-cizinců.

6.2.4 Shrnutí výsledků z rozhovorů

Z rozhovorů vyplynulo, že všechny oslovené školy mají dlouholeté zkušenosti se vzděláváním žáků-cizinců, nicméně jejich přístupy a hlavně možnosti zajištění dostačujícího typu podpory pro tyto žáky se různí. Školy se snaží při začleňování a vzdělávání žáků-cizinců řídit metodickými doporučeními podle pokynů MŠMT. Při přijímání a zařazování žáků-cizinců do ročníku a konkrétní třídy vycházejí v první řadě z věku, dosavadního vzdělávání a jazykové vybavenosti žáka-cizince. Na některých školách mají velmi propracovaný systém práce se žáky-cizinci.

Z rozhovorů vyvstaly dva postupy, které školy při intenzivní jazykové podpoře uplatňují. V prvním případě jde o specializovanou asistentku pedagoga, která vyučuje žáky-cizince individuálně několik hodin týdně. Jedná se o školu, kde téměř jednu třetinu všech žáků tvoří žáky-cizinci, proto se domnívám, že není v silách jedné asistentky dostát závazku individuálního přístupu ke všem, kteří toto podpůrné opatření potřebují. Ideálním řešením by bylo, aby takových asistentů na škole pracovalo více. Ale vzhledem k možnostem, které se nabízí, se domnívám, že se jedná o podporu uspokojivou. Velmi mě zaujal druhý postup, kdy je vytvořena specializovaná třída pro výuku žáků-cizinců napříč ročníky prvního stupně.

Školám se nabízí spolupráce s organizací Meta, jejíž služeb ve větší či menší míře využívá většina zkoumaných škol, a která je pro mnoho z nich stěžejním partnerem a metodickou oporou při vzdělávání žáků-cizinců. Veškeré možnosti podpory, které jsou na školách k dispozici, se realizují na základě přidělených grantů či dotací od MŠMT. Jejich získání je ovšem ne vždy snadné a žádná škola nemá nikdy stoprocentní jistotu, že potřebné finanční prostředky na zajištění podpory pro žáky-cizince obdrží.

Z výpovědí zástupkyň také vyplynulo, že by uvítaly více asistentů pedagoga pro žáky-cizince, jichž pociťují velký nedostatek.

6.3 Údaje zjištěné dotazníky

Expertní dotazník pro učitele se zkušeností se vzděláváním žáků-cizinců v elektronické podobě distribuovaly mezi učitele, na základě vlastního přání, samy zástupkyně. Učitelé byli zástupkyněmi i průvodním dopisem, který byl součástí dotazníku, požádány o zpětné zaslání emailem. Zpět se navrátilo 14 expertních dotazníků. Vzhledem k tomu, že cílem nebylo oslovit co největší počet respondentů, ale pouze ty, kteří mají s problematikou vzdělávání žáků-cizinců zkušenosti na pěti vybraných školách, považuji tuto návratnost za dostačující. Podobně jako u rozhovorů, i zde bylo zapotřebí důkladné analýzy a kategorizace nashromážděných dat. Otázky dotazníku jsou vypracovávány postupně podle příslušnosti ke konkrétní výzkumné podotázce. Na konci kapitoly je krátké shrnutí.

6.3.1 Zpracování výzkumné podotázky č. 4

Odpovědi získané otázkami dotazníku č. 2 a 3 zajišťují zodpovězení výzkumné podotázky č. 4: S jakými problémy se učitelé při komunikaci se žákem-cizincem potýkají?

Získané odpovědi na otázku č. 2 byly kategorizovány a následně vyhodnoceny. U otázky č. 3 uvádím přehled obtížných situací typických při výuce či sociálním kontaktu se žákem-cizincem, se kterými se učitelé ve své praxi setkali. Přehled situací je ponechán v původním znění.

Otázka č. 2: Jaké mohou být na základě Vaší zkušenosti, kromě jazykové bariéry, příčiny znesnadňující komunikaci se žákem-cizincem?

Tabulka č. 8 - přehled příčin znesnadňujících komunikaci se žákem-cizincem

kategorie	obsahy typických výroků
kulturně podmíněné zvyky, hodnoty, pravidla komunikace	<ul style="list-style-type: none">• cokoliv, co je jinak, než v jeho kultuře může u žáka-cizince vyvolat řadu negativních pocitů• rozdíl v postavení muže a ženy v dané kultuře – např. menší vliv matky na vzdělání žáka

	<ul style="list-style-type: none"> • odlišné zvyky, náboženství • pravidla nonverbální komunikace • co je v naší kultuře projevem slušnosti (např. přímý oční kontakt při hovoru), nemusí platit jinde
osobnost žáka-cizince	<ul style="list-style-type: none"> • osobnostní charakteristiky - žák nemusí být tzv. nadaný na jazyky, může brzy rezignovat na snahu, může se stydět mluvit, nemusí být příliš výřečný, může být introvertní • temperament • psychické rozpoložení, nálada • lenost žáka – využívání jazykové bariéry, aby nemusel pracovat • intelekt
vliv a spolupráce rodiny	<ul style="list-style-type: none"> • jazyková bariéra rodičů • když neumí rodiče česky, pak nemohou adekvátně dětem pomoci s domácí přípravou • velký vliv rodiny - zda a jak se přizpůsobí naší kultuře, jak respektují a dodržují pravidla dané školy, jak podporují žáka • neradi komunikují s učitelem v českém jazyce • nechodí na třídní schůzky a neřeší potřebné věci • nespolupracující rodiče • nedostatečná podpora a motivace ze strany rodičů • odlišné návyky, odlišný způsob výchovy

odmítání a strach z nového prostředí	<ul style="list-style-type: none"> • pesimismus kvůli změně prostředí • pocit nedocení a proto nechut' spolupracovat • strach z neznámého • prožívání úzkosti • nechut' být v cizí zemi • ostych – ze začátku se bojí začleňovat do společných aktivit • uzavřenost do sebe způsobená stresem z nového prostředí, ve kterém se ne zcela orientuje • špatné navazování nových sociálních vazeb ve třídě • strach z mluvení
odlišný systém vzdělávání	<ul style="list-style-type: none"> • daný předmět se v jeho zemi vyučuje jinak nebo vůbec a žák-cizinec tématu nerozumí • jiný školní režim než na který je žák zvyklý • jiná forma domácí přípravy
SPUCH	<ul style="list-style-type: none"> • může mít některé ze specifických poruch učení či chování
spolužák hovořící stejným mateřským jazykem	<ul style="list-style-type: none"> • žák-cizinec komunikuje převážně jen se spolužákem, který hovoří stejným jazykem • méně motivace a snahy zapojit se v češtině
učitelova nepřipravenost na kulturní rozdíly	<ul style="list-style-type: none"> • učitel si nemusí vždy uvědomit, že některé kulturní odlišnosti mohou být velice výrazné

Odpovědi učitelů na tuto otázku ukázaly, že příčin znesnadňujících komunikaci se žákem-cizincem může být opravdu mnoho. Ale hlavně, že je velmi obtížné je kategorizovat, protože jsou navzájem velice těsně provázány. Dalo by se říct, že hlavním komunikačním blokátorem kromě jazykové bariéry je kombinace vlivů sociokulturních odlišností a osobnosti dítěte – jeho schopnost se s překážkami vypořádat. Nejčastěji učitelé vnímali jako zábranu v komunikaci jeho negativní pocity související s příchodem do nového kulturně odlišného prostředí. Hojně byly popisovány některé projevy kulturního šoku – např. úzkostnost, nechuť spolupracovat, strach z neznámého prostředí či ostych mluvit. Několik učitelů odpovědělo, že žák-cizinec se „uzavírá do sebe“ v důsledku prožívaného stresu a zmatení z nového prostředí. Vždy také záleží na vlivu rodinného prostředí, jaký vztah mají rodiče žáka-cizince ke vzdělávání, jakým způsobem se snaží přizpůsobit případným kulturním a komunikačním odlišnostem, poskytovat pro své dítě patřičnou motivaci a podporu. Byly zmiňovány problémy pramenící z odlišného systému vzdělávání. A dále například to, že problémy v komunikaci mohou být způsobeny některou ze specifických poruch učení či chování, které je vzhledem k jazykové bariéře velmi těžké rozpoznat. Komplikovat překonávání komunikační překážky u žáka-cizince může vyšší zastoupení žáků hovořících stejným odlišným mateřským jazykem v jedné třídě. V neposlední řadě je důležité si uvědomit, že komunikační bariéru může způsobit i neinformovaný učitel, který podcení vliv a význam kulturních rozdílů na komunikaci.

Otázka č. 3: Máte zkušenost se situací, kdy přes Vaši veškerou snahu komunikace žáka-cizince s Vámi anebo s jeho spolužáky nefungovala? Pokud ano, popište prosím konkrétní případ: Jaká byla podle Vás příčina a co pomohlo ke zlepšení situace?

Přehled obtížných situací typických při výuce či sociálním kontaktu se žákem-cizincem:

Situace 1:

„Problém byl se žákem z Kosova, který špatně mluvil česky, byl uzavřený do sebe, absolutně nesnášel dotyky (položení ruky na rameno, dopomoc při správném držení tužky apod.). Snažila jsem se o socializaci žáka, ale cca po roce se přestěhovali do Švýcarska.“

Situace 2:

„Další problém jsem měla se žákem, jehož otec byl Čech, matka Mongolka, dítě umělo německy, mongolsky, neumělo česky, neboť první dva roky chodil do mezinárodní školy

ve Vídni. Těžko se mi komunikovalo se žákem, neboť německy neumím. Připravovala jsem mu individuální práci na hodiny, ale kluk byl dost líný, nechtěl pracovat a v hodinách zlobil. Nakonec ho rodiče v Praze přihlásili do mezinárodní německé školy.“

Situace 3:

„Do 4. třídy nastoupila anglicky mluvící holčička (maminka Češka) – ale holčička neuměla česky téměř nic. Navíc byla introvertní a nechtěla se odlišovat od ostatních dětí. Myslím, že pro ni bylo obtížné právě to, že se nemohla realizovat a být aktivní – protože v USA, kde žila, patřila ve škole k těm nejlepším dětem (ano, byla velmi vyspělá, výborná čtenářka). A skutečnost, že neumí česky, nesla velmi těžce. Vyplatila se trpělivost. Opakované konzultace s holčičkou a maminkou. Podpora. Individuální doučování a navázání na zájem o četbu. Určitě pomohlo, že mohla vyprávět dětem o své škole, ukázat obrázky. Vyprávění bylo částečně v angličtině (děti ve třídě s rozšířenou aj).“

Situace 4:

„V mé třídě je žák-cizinec, který je v naší škole již od první třídy (nyní třetím rokem), v první třídě měl jakožto žák-cizinec speciální podporu a v některých případech si jej asistentka učitele, která je na naší škole speciálně pro podporu žáků-cizinců, brala do kabinetu do soukromí. Toto občasné vyloučení ale vedlo k většímu uzavření žáka směrem ke třídě, dodnes nemluví, pokud vyloženě nemusí. Žák má navíc logopedické problémy, což je pro něj společně s malou zkušeností v českém jazyce velkou komplikací při výuce.“

Situace 5:

„V loňském školním roce k nám do školy nastoupila v průběhu roku žákyně do čtvrté třídy. Jednalo se o dívku vietnamského původu. Dívka v prvních měsících odmítala s kýmkoli komunikovat, a to i se spolužáky, kteří ovládali stejný jazyk. Dívka velice špatně nesla stěhování do jiné země. Netlačili jsme na ni, nechali jsme jí dostatečný prostor a čas na sžití se s novou situací, kontaktovali jsme rodiče a o dívčině situaci jsme je informovali, ale spolupráce s nimi byla velmi špatná. Dívka se po čase sama začala více zapojovat. Kdyby se tak do několika měsíců nestalo, určitě by byla na místě psychologická pomoc. Určitě tato situace souvisela s osobností dívky, ta je totiž celkem uzavřená (dle rodičů taková byla vždy), introvertní a tichá.“

Situace 6:

„Chlapec z Číny, který se u nás narodil, ale poté ho rodiče poslali do Číny. Zpátky se vrátil až s nástupem do první třídy bez žádné znalosti češtiny. I přes intenzivní výuku češtiny se specializovanou asistentkou pro žáky-cizince, kterou máme na naší škole, u něj

ani po půl roce nedochází k výraznějšímu zlepšení. Mezi děti se ale začlenil bezproblémově.“

Situace 7:

„Mám zkušenost s vietnamským žákem, který přišel tehdy do 1. třídy, při příchodu neuměl vůbec česky. Vietnamci jsou velmi šikovní a cílevědomí, ale Martin byl pohodlný a nechtělo se mu vůbec pracovat, úplný opak než se traduje. Učení mu šlo těžko, nechtěl a nebavilo ho to. Doma měl doučování, ale po čase odmítal. Rodiče byli velmi cílevědomí a přísní. Dlouho trvalo, než začal spojovat slabiky a začal číst. K práci potřeboval pořád motivaci, sám neudělal nic, což je vzhledem k jeho kultuře velmi neobvyklé. Měl velké problémy s výslovností, docházel dlouho na logopedii. Vietnamci mají specifické problémy při učení češtiny vzhledem k jejich rodné řeči, kdy jinak tvoří hlásky a mají jiné postavení jazyka.“

Situace 8:

„Ve většině případů se daří žáka dříve či později integrovat, v jednom konkrétním případě byla ale snaha celé třídy podstatně zbrzděna zoufalou snahou žáka-cizince získat si ve třídě přátele. Díky jazykové bariéře si nevěděl rady, jak na sebe upozornit, tak při vyučování nepřetržitě vyrušoval, vykřikoval, o přestávkách děti různě provokoval. Nedařilo se jeho chování usměrňovat, děti už ztrácely motivaci jeho chování tolerovat, čímž se stále více stavěl do role outsidera. Situace se stále vyvíjí, ale čím lépe žák zvládá jazyk, tím lépe zvládá i interakci s ostatními.“

Jednotlivé situace, kdy komunikace učitele se žákem-cizincem z jakéhokoli důvodu nefungovala, potvrzují, co již učitelé zmínili u předchozí otázky. Je zřejmé, že příčinu komunikačních překážek může ovlivňovat řada faktorů a řešení každého případu si vyžaduje odlišný přístup, protože každý žák je individualitou. Mnoho situací výše popsaných patří podle mého názoru k těm, jejichž řešení bude obzvláště pro začínajícího učitele přetěžkou výzvou.

6.3.2 Zpracování výzkumné podotázky č. 5

V následující části jsem se rozhodla vzhledem k velmi úzké propojenosti otázek dotazníku č. 1, 4 a 5 pro jejich společné zpracování. Odpovědi byly sloučeny do kategorií, tak aby

bylo možné zodpovědět podotázku č. 5: Jaké prostředky pro zajištění efektivní komunikační podpory žáka-cizince ve vyučování učitelé používají?

Otázka č. 1: Co byste doporučil/a učiteli při jeho přípravě na příchod nového žáka-cizince?

Otázka č. 4: Máte oblíbený zdroj materiálů pro práci se žákem-cizincem? (Pokud ano, prosím specifikujte.)

Otázka č. 5: Co a jak se Vám ve výuce při překonávání překážek v komunikaci se žákem-cizincem nejvíce osvědčilo?

Tabulka č. 9 - přehled doporučení učitelů pro překonávání komunikačních překážek žáka-cizince

kategorie	obsahy typických výroků
přístup učitele	<ul style="list-style-type: none">• vyjádření pochopení• smysl pro humor• trpělivost, tolerantnost, důslednost, spravedlnost• získání důvěry• laskavý přístup• motivovat, chválit• přistupovat k dětem bez rozdílů
metody a formy výuky	<ul style="list-style-type: none">• volba témat žákovi známých• možnost zápisu do sešitu v rodném jazyce - např. zapisujeme slovíčka v německém jazyce, vysvětlíme pomocí obrázku nebo angličtiny a žák si zapíše slovíčka čínským znakovým písmem• individuální kontrola žakových zápisků• předvídat problémová či neznámá slova – mohou vysvětlit spolužáci

	<ul style="list-style-type: none"> • žák-cizinec učí spolužáky o své zemi, učí je různé fráze svým jazykem • pomoc s prvním, případně druhým krokem aktivity • názornost - učení pomocí obrázků • ověřovat porozumění • řeč těla • vyhledávat pro žáka známá témata • pravidelně doučovat • ranní doučování • doporučit někoho na doučování • práce ve skupinách • individuální přístup • družina • volba jednoduchých slov
komunikační jazyk	<ul style="list-style-type: none"> • hlavní komunikační jazyk školy je čeština • spolužák se stejným mateřským jazykem překládá • najít ve škole žáka se stejným jazykovým zázemím • zajistit překladatele
materiály, zdroje, pomůcky	<ul style="list-style-type: none"> • internetové zdroje, např. https://de.islcollective.com/ • google překladač • pracovní listy z internetových stránek organizace Meta • seznamovací hry • obrázkový slovník • obrázková abeceda • názorné obrázkové karty činností a

	<p>aktivit pro začátek, na kartě napsané fráze (např. Mohu jít na záchod? Pojd' k tabuli.)</p> <ul style="list-style-type: none"> • karty s krátkými frázemi „Děkuji“, „Prosím“, „Dobrý den“... • práce s obrázky a piktogramy • vlastní tvorba či úprava – např. k barvám přidělat barevné puntíky, k číslům napsat číslice... • materiály pro žáky s autismem
příprava učitele na příchod žáka-cizince	<ul style="list-style-type: none"> • získat co nejvíce informací o zemi původu žáka • zjistit kulturní rozdíly - zvyky, náboženství... • seznámit se se školním systémem země, ze které žák přichází • nastudovat základní slova/fráze rodného jazyka žáka • připravit třídu na příchod žáka • mít zásobu vizuálních a zvukových materiálů • pořídit do třídy slovník

Při překonávání překážek v komunikaci se žákem-cizincem se učitelům osvědčuje především vřelý přístup k němu. Učitel má být trpělivý a tolerantní, ale vždy důsledný a spravedlivý, stejně jako k ostatním žákům. Je důležité přistupovat k dětem bez rozdílu, aby se žák-cizinec cítil třídou přijatý – nesmí se cítit jako ten „odjinud“. Pokud je to možné, tak ještě před příchodem žáka-cizince do třídy je učiteli doporučované, zjistit si co nejvíce informací ohledně země původu žáka a kulturních či jazykových rozdílů. Je užitečné seznámit se se základními slovními výrazy jazyka příchozího žáka, které lze naučit také třídu. Někteří učitelé zmiňovali jako přínosné zjištění, co a jak se v dané zemi vyučuje, co by žák už měl umět a také to, jak si vedl v tamní škole. Dále byla několikrát vyzdvihnuta příprava třídního kolektivu na příchod nového žáka-cizince. Práce se žákem-cizincem

v průběhu prvních dnů je obzvláště důležitá. Proto bychom se měli snažit u dětí vzbudit o nově příchozího žáka zájem a napomoci tak jeho co možná nejrychlejšímu začlenění. Je potřeba dětem vysvětlit, kdo a odkud k nim přichází, a že to, že neumí česky, rozhodně neznamená, že je hloupý. Pokud není ve třídě nikdo, kdo by hovořil stejným jazykem, vysvětlit žákům, jakým způsobem se mohou pokusit s nově příchozím domluvit – např. anglicky či pomocí posunků. Učitelova podpora je v první fázi podstatná i o přestávkách, kdy by měl podporovat děti ve společné hře s žákem-cizincem. Výborné je hrát s dětmi nejružnější hry na seznámení, případně žák-cizinec může naučit některá slova či fráze nové spolužáky. Měl by mu být poskytnut prostor pro vyjádření zážitků či zkušeností, možnost sdělit třídě zajímavé informace o své zemi původu. Zvýšit motivaci žáka-cizince můžeme například tak, že pro něj vyhledáváme známá témata, na kterých budeme látku prezentovat. Neocenitelnou pomocí bývá spolužák se stejným mateřským jazykem, který může napomáhat s překladem. Vždy si ale musíme dávat pozor, aby díky komunikaci v rodném jazyce neztratil žák-cizinec motivaci a chuť učit se češtině. V jedné odpovědi se podotýká, že u žáka-cizince, který je nucen komunikovat pouze česky (nemá ani možnost povídat si s učitelem či spolužáky přes zprostředkující jazyk), dochází zpravidla k rychlejšímu osvojení češtiny. Při práci se žákem-cizincem učitelé doporučují individuální přístup a zapojování do skupinové práce. Dále se osvědčuje názornost pomocí obrázků či prvků nonverbální komunikace a důkladné ověřování porozumění a zápisků do sešitu. Velmi pomáhá, když učitel dokáže předvídat slova, která by mohla být ještě neznámá a jejich význam rovnou vysvětlit či toto nechat na některém z žáků. Učitel by se směrem k žák-cizinci měl vyjadřovat v jednoduchých slovech a slovních spojeních. Jedním z největších pomocníků při překonávání komunikačních překážek je jakákoli forma doučování, která probíhá většinou v odpoledních hodinách. Zaznělo také doporučení, zařadit doučování ráno před začátkem vyučování, protože žák-cizinec už bývá odpoledne velmi unavený a nesoustředěný. Několik učitelů ještě zmínilo jako přínos docházku do školní družiny.

Otázka č. 6: Napadá Vás v souvislosti se vzděláváním žáků-cizinců ještě nějaký postřeh (či doporučení), o který byste se chtěl/a podělit?

Tato otázka byla pouze doplňková a umožňovala respondentům sdělit v případě zájmu cokoli dalšího souvisejícího se vzděláváním žáků-cizinců.

Zajímavé postřehy předkládám níže:

- „Myslím, že mistr na výuku se nedá vytvořit, neboť je to pokaždé případ od případu. Záleží, jak je dítě motivováno k výuce, jak jsou na tom jazykově rodiče, osobnostní ladění žáka, intelekt...Zatím jsem neučila žáka, který by musel utíkat z rodné země z důvodu politické situace - spíše rodiče, dítě se pak narodilo v ČR, nebo rodiče přišli za prací.“
- „Cizinců v našich školách je hodně. Nemohli jsme se na toto připravit. Učím již téměř 35let a doučuji i dospělé cizince a to mi pomohlo. Vše je jen a jen o praxi a umění učit...“
- „Doporučila bych obrnit se trpělivostí, práce s cizincem je běh na dlouhou trať a výsledky bohužel nejsou vidět okamžitě. Proto je zapotřebí vytrvat.“
- „Byť cizinců máme hodně, v zásadě vše plynulo vždy bez větších problémů. Mám zkušenost, že děti (a jejich rodiče) z Vietnamu jsou velmi skromní, slušní, snaživí, pokorní a přijímají jakoukoliv pomoc s velkým vděkem. To ne vždy platí u žáků z Ruska či Ukrajiny.“
- „Je to náročné, ale velmi obohacující (pro žáka-cizince, spolužáky i učitele ☺).“
- Pro ně je velmi obtížné učení na našich školách. Odlišné prostředí, zvyky...
„To, že by se někde naučili nejprve český jazyk, by jim velmi usnadnilo jejich přizpůsobení a to, aby se jim v našich školách líbilo. To je totiž velmi důležité!“

6.3.3 Shrnutí výsledků z dotazníků

Na základě shromážděných odpovědí z expertního dotazníku pro učitele, bylo možné zodpovědět dvě podotázky výzkumu týkající se na jedné straně příčin, které způsobují překážky v komunikaci žáka-cizince, na straně druhé, jak může učitel přispívat k jejich překonávání. Podle vyjádření učitelů bývá mnohdy velmi obtížné určit přesnou příčinu překážky v komunikaci se žákem-cizincem. V první řadě vždy záleží na osobnosti každého žáka a jeho schopnostech se s nejrůznějšími překážkami vypořádat. Dalšími zásadními

činiteli jsou míra jazykové a sociokulturní odlišnosti země jeho původu a s tím spojené například zvyky, hodnoty či komunikační zvyklosti typické pro danou kulturu. Jako stěžejní je učiteli vnímána podpora žáka-cizince ze strany rodiny. Neméně důležitá je ochota rodičů komunikovat a spolupracovat s učitelem. Rozporuplně je naopak vnímána podpora v podobě spolužáka hovořícího stejným jazykem. Když je tato pomoc příliš intenzivní, může zabraňovat interakci žáka-cizince s ostatními žáky či učitelem v českém jazyce. Před příchodem žáka-cizince se doporučuje, aby si učitel nastudoval co nejvíce informací týkajících se kulturních a jazykových odlišností země původu daného žáka. A hlavně, je-li to možné, připravil vhodným způsobem na jeho příchod třídní kolektiv.

Pro vyjadřování směrem k žáků-cizinci by měl učitel volit co nejjednodušší slovní výrazy a k tomu podněcovat také ostatní žáky. Dále by měl přistupovat k nově přichozímu trpělivě a snažit se v něm vzbudit pocit důvěry. Osvědčenými doporučeními jsou využívat velké množství názorných pomůcek a důkladně ověřovat žákovo porozumění. V neposlední řadě je potřeba se žákem-cizincem pracovat v hojné míře individuálně a zapojovat ho do skupinové práce. Všemi těmito způsoby může učitel významně ovlivnit průběh překonávání komunikačních obtíží daného žáka.

6.4 Reflektivní analýza vlastní zkušenosti

Reflexe vlastní práce mapuje mé zkušenosti se vzděláváním žáků-cizinců z pozice asistentky pedagoga ve druhém ročníku soukromé mezinárodní základní školy v Praze. Opírá se zejména o poznatky získané příležitostnými rozhovory se dvěma žákyněmi druhého ročníku ZŠ a jejich pozorováním v běžných situacích ve školním prostředí. Smyslem této reflexe je ověřit, zda žákyně budou se zaujetím hovořit o svých kulturních zvycích a jak je prožívají. Jde mi především o vyjádření jejich pocitů, o ochotu se o své zážitky a zkušenosti podělit s ostatními. Zda je vždy vhodné se na otázky spjaté se sociokulturní odlišností ptát, a jakým způsobem od nich tyto informace získávat.

Uvědomila jsem si, že možná právě proto, že dívky již česky hovoří bez větších problémů, výuku zvládají velmi dobře a v kolektivu jsou relativně začleněny, nevěnujeme při výuce přílišnou pozornost jejich odlišnému sociokulturnímu zázemí. Rozhodla jsem se proto, že se budu při svém kontaktu s nimi a občasných příležitostech s vedením výuky snažit více promýšlet, jak být v této oblasti aktivnější. A to v rámci práce s celou třídou, ale také při individuální příležitosti se žákyněmi.

Obě dívky se narodily v ČR, ale s češtinou se setkaly až s příchodem do základní školy. Irina nastoupila do školy na začátku prvního ročníku. Linda ještě předtím strávila půl roku v přípravné třídě, která je běžnou součástí naší školy a většina žáků ze současného třídního kolektivu již tuto přípravnou třídu absolvovala. V obou případech byla jazyková překážka v komunikaci překonána velmi rychle a nyní, ve druhé třídě je k nim prakticky ve všech předmětech přistupováno stejně jako u ostatních českých žáků. Jen v českém jazyce je paní učitelka více shovívavá. Podle mého názoru obě dívky nepatří k těm nejoblíbenějším dětem v kolektivu. Naopak velmi odlišná je jejich povaha a kulturní vliv na celkový projev.

Rodina Iriny pochází z Ruska. Moc ráda sdílí se třídou své zážitky či názory a velmi hrdě a s nadšením prožívá, vše co se týká Ruska či ruských tradic. Podle svých slov jsou jejím domovem obě země. Ovšem, když jsem se jí zeptala, jestli do Ruska občas jezdí, tak odpověděla, že prý téměř vůbec. Doma se baví výhradně rusky, ale na otázku zda je pro ni těžší mluvit rusky anebo česky, mi překvapivě sdělila, že ruština je pro ni obtížnější. Ve třídě mívá pomíjivá přátelství, ale většinou nemá problém se zapojit do jakékoli aktivity s ostatními. Kolektivem je přijímána, ikdyž přes své zjevné přání, nepatří k „vůdcům“ třídní party. Celkově je Irina velmi, někdy až příliš aktivní, snaživá, bystrá a přátelská. Když jsem se ptala ostatních kolegů, kteří s ní přichází do styku, tak nikdo nezaznamenal žádný problém při sociálním kontaktu anebo ve výuce, který by mohl být způsobený jejím domácím kulturním zázemím.

Linda má čtyři starší sourozence a jako jediná z čínské rodiny se narodila v ČR. Rodiče jsou velmi pracovně vytížení, jsou často na cestách a o českou školu neprojevují příliš zájem. Linda je velmi ovlivněna tradiční čínskou výchovou. Na rozdíl od Iriny nerada sdílí jakékoli informace týkající se její rodiny, tradic či kulturních odlišností s celou třídou. Když si povídáme s dětmi v kroužku, například o tom jaké aktivity dělali o víkendu, tak se Linda odmlčí a nechce nic říct, působí nejistě, a zdá se, že je jí otázka vysloveně nepříjemná. Pokud se nám tedy podaří z ní odpověď dostat, většinou hlesne, že byla v čínské škole anebo že v čínské škole psala test. Jinak se od ní bohužel více informací nelze dozvědět.

Při jedné příležitosti, která se mi s Lindou naskytla, jsem se zajímala o to, jak to v čínské škole, do které dochází, vypadá a jak často tam chodí. Musela jsem být velmi opatrná, aby Linda neměla pocit, že jí vyslýchám. Odpověděla mi, že do čínské školy chodí každý den kromě neděle. Ve všední den vždy od 17:00 do 19:00, přitom výuka na naší škole končí

každý den až v 15:00. Hned mi bylo jasné, že s takovým časovým harmonogramem opravdu nemůže mít čas na vypracování domácích úkolů, které velmi často nenosí. Vždy se jen omluví s tím, že měla hodně čínštiny. Na otázku, jaký je rozdíl mezi naší a čínskou školou řekla, že v té čínské je víc pravidel a je přísnější. Pak dodala, že ji tam moc baví výtvarná výchova (Linda je velmi talentovaná výtvarnice). Dále jsem se dozvěděla, že má v čínské škole hodně kamarádů a že se jí líbí, že tam jsou děti čínského původu. V podstatě všude mimo naší školu hovoří Linda čínsky. Když jsem se jí ptala, ve kterém jazyce je pro ni těžší číst a psát, tak jednoznačně s lehkým pousmáním odpověděla, že v češtině, čínské znaky jsou moc těžké. Sdělila mi také, že se cítí být doma v Číně, ale i v ČR. Vzhledem k velké vytíženosti, kdy po naší škole musí ihned pospíchat do čínské, nemá čas se stýkat s někým ze spolužáků po vyučování.

Linda stojí spíše na okraji třídního kolektivu, nemá žádnou výraznou kamarádkou vazbu na někoho ve třídě. Občas ve vyučování vyrušuje s cílem na sebe upozornit, snaží se lépe začlenit mezi ostatní děti, ale příliš se jí to nedaří. Dozvěděla jsem se, že již v prvním ročníku do kolektivu příliš nezapadala. Paní učitelka s dětmi musela intenzivně probírat její odlišný fyzický vzhled, často prý bývala také agresivní k dětem, ale a pak jí to vždy mrzelo. Sama jsem zaznamenala několik případů, kdy se jí žáci posmívali ve smyslu: „*Jé Lindo, podívej tohle je z Číny – made in China ha ha ha*“, jindy si zase kluci o přestávce hráli na Číňany přidržováním očí. Těmto všem událostem je Linda bohužel přítomna. Se žáky přirozeně paní učitelka tyto věci řeší, vysvětluje jim, že to Lindě nemusí být příjemné. Ale bohužel se čas od času podobný případ opakuje. Navíc jsem se doslechla, že paní učitelka v prvním ročníku hodně upozorňovala na Lindin čínský původ. A to i v případě pochvaly, např. „*jak je skvělé co Linda zvládne, když je z Číny*“ a podobně. Nepochybuji, že tyto zkušenosti na Lindu zanechaly dopad. Nechtěla se odlišovat, upozorňovat na svou kulturní rozdílnost a pravděpodobně to je hlavní příčinou, proč se nerada dělí o zážitky spojené s kulturními zvyky a tradicemi.

S paní učitelkou se čím dál tím více snažíme zapojovat aktivity, které by nenásilnou formou poskytly více možností především pro Lindu k vyjádření jejích zkušeností, zážitků z rodinných oslav apod. a tím otevřely cestu k tomu, aby se dokázala lépe začlenit, nebát se tolik projevit svůj názor. S dětmi jsme například vyráběly vlajky různých států světa, abychom si jimi mohly vyzdobit třídu k příležitosti oslavy Mezinárodního dne. To bylo poprvé, kdy jsem pozorovala u Lindy velké zaujetí a nadšení, když mohla nějakým způsobem prezentovat svůj odlišný kulturní původ před celou třídou. Při aktivitě se

rozpovídala, jak se jí líbí čínská vlajka, že zná i slova čínské hymny. Další takovou příležitostí bylo například, když žáci měli za úkol nakreslit svůj rodokmen. V této aktivitě Linda opět pracovala s velkým zanícením. Výsledkem byl velmi rozvětvený strom včetně prarodičů i praprarodičů, jejichž jména byla napsána čínským znakovým písmem. Největší úspěch ovšem měla aktivita, kdy nás Linda učila psát čínskými znaky. Předem jsem se zeptala, jestli by se jí líbilo naučit nás napsat nějaké slovo čínsky a ona souhlasila. Při této aktivitě jsem Lindu pasovala do role paní učitelky čínštiny a ta obcházela ostatní žáky, vysvětlovala postup a pomáhala jim. Projevila se tak, jak jsem jí doposud neměla příležitost poznat. Své role se ujala bravurně a bylo zjevné, že jí to velmi baví. Strhla se vlna zájmu o další slova a otázky týkající se psaní čínského písma. Linda vyprávěla, jak dlouho se třeba každý znak musí učit, ukázala ten nejnovější, který se zrovna naučila apod. Všichni žáci byli aktivitou velmi zaujatí.

Je velmi zajímavé pozorovat, jak se Linda pomalu otevírá a začíná s větší chutí vyprávět o své kultuře - např. svátcích které slaví či o tom, jak je těžké učit se čínsky – stále ale převažuje opatrnost a lehký ostych. Ovšem už se tolik nebojí, že se někdo bude něčemu divit či posmívat. Vypozorovala jsem také, že se zlepšilo její postavení ve třídním kolektivu a při skupinových aktivitách z ní je cítit větší uvolněnost. Domnívám se, že tomuto zlepšení jsme spolu s paní učitelkou přispěly naší snahou více promýšlet aktivity s ohledem na zkušenost žáků, kteří jsou vychováváni podle odlišných kulturních zvyklostí. Na základě mé zkušenosti se mi potvrdilo, že je dobré žákům-cizincům umožnit prostor a příležitost pro vyjádření zkušeností plynoucích z jejich odlišné kultury. Na škodu ovšem může být, když se s tématem necitlivě zachází, když je zvoleno nevhodně či v nevhodnou dobu, např. před celou třídou, kdy se děti mohou stydět. Učitel se musí umět vcítit do žáka-cizince, snažit se ho lépe poznat a být velmi všímavý, protože i zde vše vychází z osobnosti konkrétního dítěte, což se mi potvrdilo i v případě Lindy s Irinou.

7 Závěr praktické části

Cílem praktické části mé diplomové práce bylo prostřednictvím rozhovoru, expertního dotazníku a reflektivní analýzy vlastní zkušenosti zodpovědět hlavní výzkumnou otázku: Jaké jsou učitelovi prostředky pro zajištění efektivní komunikační podpory žáka-cizince ve vyučování. Praktická část byla vedena snahou předložit příklady dobré praxe a

metodických doporučení, která se školám a učitelům při překonávání komunikačních překážek nejvíce osvědčují.

Na základě provedeného výzkumu, získaných informací a jejich analýzy shrnuji závěry, ke kterým jsem prostřednictvím výzkumu došla:

V prvé řadě je nutné si uvědomit, že při překonávání překážek v komunikaci mezi učitelem a žákem-cizincem hraje významnou roli mnoho faktorů. Vše se odvíjí již od přístupu a možností samotné školy, která zajišťuje určitý druh podpory jak učiteli, tak žáku-cizinci. Veškeré možnosti podpory v podobě personálního či materiálního zajištění jsou realizovány na základě přidělených grantů či dotací od MŠMT. Školy jsou většinou schopny zajistit podpůrná opatření pro žáky-cizince v podobě asistenta pedagoga, přičemž způsob, kterým jsou jeho služby ve škole využívány, se různí. Zpravidla bývá asistent přidělen ke skupině žáků-cizinců a pracuje s nimi v rámci kmenové třídy anebo žáci-cizinci dochází za asistentem individuálně v průběhu výuky či na doučování. Realizovatelným, avšak ojedinělým řešením intenzivní jazykové podpory žáků-cizinců je specializovaná třída pro výuku žáků-cizinců, kam skupina žáků-cizinců dochází denně na určitý počet hodin a pak se vrací do své kmenové třídy, kde pokračuje podpora v podobě přítomnosti asistenta pedagoga. Možností grantů je také využíváno pro zajištění doučování, kurzů českého jazyka anebo výukových materiálů.

Metodické vedení učitelům na školách zajišťují výchovní poradci, speciální pedagogové či zástupci vedení školy. Ovšem klíčový prostředek metodické podpory pro školy i učitele představuje především dobře fungující spolupráce s organizací Meta, která pořádá vzdělávací semináře, zajišťuje překladatele či dobrovolníky pro doučování, rozesílá internetový zpravodaj. Podle svých možností také dodává školám výukové a metodické materiály.

Protože první dny a týdny v nové škole jsou pro průběh žákova začleňování velmi důležité, význam přípravy učitele i třídního kolektivu na příchod nového žáka-cizince by neměl být podceněn. Je důležité, aby si učitel studiem kulturních a jazykových odlišností dokázal představit možná úskalí plynoucí z odlišných zvyků, hodnot či přístupu ke vzdělávání u dané kultury. Příprava třídního kolektivu pomáhá výrazně usnadnit žákovu nelehkou úlohu, zvykat si na nové prostředí, nový jazyk či neznámé lidi kolem sebe.

Pro to, aby mohlo dojít k úspěšnému průběhu komunikace a potažmo vzdělávání žáka-cizince, měl by být učitel vybaven celou řadou vlastností, schopností a dovedností. Učitelům se osvědčuje, pokud k žáku-cizinci přistupují bez rozdílu stejně jako k ostatním

žákům, důležitá je především trpělivost a snaha vzbudit u žáka-cizince důvěru. Osvědčenou radou také je, aby učitel opatrně volil jazykové prostředky při komunikaci směrem k žákovi-cizinci. Ty by se měly skládat z jednoduchých slov či slovních výrazů a ke stejnému nabádání zprvu i ostatní žáky. Užitečnou dovedností učitele je, když dokáže předvídat problémová slova a zaměřit se na ně při výuce, stejně tak důkladně ověřovat žákovo porozumění. Pro motivaci žáka-cizince je příhodné, pokud učitel předkládá probírané učivo na tématech jemu blízkých. Ve většině případů je nutné poskytnout žákovi-cizinci možnost doučování, případně pro doučování někoho doporučit. S žákem-cizincem je potřeba v co největší míře pracovat individuálně a vymýšlet takové formy skupinové práce, které jsou přínosem pro jeho jazykový rozvoj.

Pro efektivní komunikační podporu žáka-cizince je doporučováno využívat v hojné míře nejrozličnějších názorných pomůcek a výukových materiálů. Velmi oceňovanou pomocí pro učitele je, pokud má možnost použít výukové materiály určené přímo žákům-cizincům, což nebývá pravidlem. Samozřejmě bývají překladové a obrázkové slovníky. Důležitou funkci plní interaktivní tabule ve třídě a počítačové programy pro žáky se specifickou poruchou učení.

Nelze sestavit sadu doporučení, kterými by se měl řídit učitel, když mu do třídy přibude žák-cizinec, protože každý takový žák je individualita, a je k němu zapotřebí i tak přistupovat. Kromě jazykové bariéry je komunikační překážka způsobena vlivy sociokulturních odlišností, ale především osobností každého žáka-cizince, jehož osobnostní charakteristiky předurčují jeho schopnost se s překážkami vypořádat. Jedním z nejdůležitějších prostředků pro úspěšný průběh komunikace je zajištění fungující podpory žáka-cizince a spolupráce s učitelem ze strany rodičů. Jejich schopnost podpořit a motivovat žáka-cizince je mnohdy v celém procesu klíčová. Tento nelehký úkol může být výrazně ulehčen, pokud je učitel schopen domluvit se s rodiči pomocí zprostředkujícího jazyka, ovšem pouze za předpokladu. Zajištění efektivní komunikační podpory žáka-cizince vyžaduje aktivní přístup a spolupráci všech zúčastněných stran – ale zejména učitele, žáka-cizince, žákových rodičů.

ZÁVĚR

Ve své diplomové práci jsem se věnovala především problematice začleňování žáků-cizinců do běžné výuky a způsobům překonávání překážek v komunikaci mezi učiteli a těmito žáky na prvním stupni ZŠ.

V teoretické části jsem se snažila zprostředkovat nejpodstatnější poznatky ohledně začleňování žáků-cizinců do českého školního prostředí, a to především s ohledem na komunikační obtíže. Pozornost byla věnována legislativnímu vymezení žáka-cizince a podmínkám pro čerpání podpůrných opatření, na která má jako žák se SVP nárok. Dále jsem představila, jaké překážky v komunikaci se žákem-cizincem mohou nastat a čím jsou způsobeny. V poslední části jsem předložila metodická doporučení, jak lze při odstraňování komunikačních překážek u žáků-cizinců postupovat a blíže jsem se zabývala průběhem výukového dialogu mezi učitelem a žákem-cizincem.

Takto sepsaná teoretická východiska byla přípravou na kvalitativně zaměřený výzkum v praktické části, jehož cílem bylo především zjistit, jakým způsobem probíhá komunikace mezi učiteli a žáky-cizinci v běžné praxi několika vybraných pražských základních škol. Přinést příklady dobré praxe a představit inspiraci pro zajištění efektivní komunikační podpory žáka-cizince v podobě metodických doporučení, která se učitelům se zkušeností se vzděláváním žáků-cizinců osvědčili. Prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů, expertních dotazníků a přispěním reflektivní analýzy vlastní zkušenosti jsem se snažila najít odpověď na hlavní výzkumnou otázku: Jaké jsou učitelovi prostředky pro zajištění efektivní komunikační podpory žáka-cizince ve vyučování.

Výzkumem se potvrdila zjištění z teoretické části, že mezi jazykovou bariérou a sociokulturní odlišností je velmi těsný vztah a to, jak žák-cizinec bude schopen komunikační překážky překonávat, vždy vychází v první řadě z jeho individuálních schopností, osobnostních charakteristik, motivace a aktuálního psychického stavu. Pokaždé ale hraje velkou roli také prostředí a integrační postup školy.

Nahlédnutím do praxe několika pražských základních škol jsem získala mnoho zajímavých poznatků, ať už co se přístupu jednotlivých škol týká anebo možností, které se školám pro výuku žáků-cizinců nabízejí. Pozitivně hodnotím snahu škol postupovat při integraci žáků-cizinců v souladu s metodickými pokyny MŠMT. Ovšem i přes zlepšení podmínek, které česká legislativa vytváří pro vzdělávání žáků-cizinců, současná situace stále nenaplnuje potřeby škol, potažmo učitelů a v neposlední řadě samotných žáků-cizinců. Je ale zjevné,

že školský systém se postupně stává propracovanějším. V rámci rozhovoru byly vzneseny konstruktivní návrhy zástupkyň škol na možné zkvalitnění průběhu vzdělávání žáků-cizinců. Bylo by určitě velkým přínosem, pokud by alespoň některá z nich mohla být zrealizována. V dnešním multikulturním světě se jedná o přirozený vývoj a i české školství se musí snažit o kvalitní naplňování potřeb žáků, přicházejících ze zemí celého světa.

Na základě poznatků z výzkumného šetření mohu konstatovat, že nelze najít šablonu, jak při překonávání komunikačních překážek žáků-cizinců ve výuce postupovat. Vše je o individuálním řešení, nasazení učitele a především fungující komunikaci s rodiči žáka. Jako jeden z nejdůležitějších prostředků pro zajištění efektivní komunikační podpory žáka-cizince tedy vnímám učitelovu schopnost vcítit se do pocitů žáka, být velmi všímavý a umět projevit porozumění pro jeho situaci. I díky mé osobní zkušenosti se mi potvrdilo, že pro překonávání komunikační bariéry je žádoucí poskytnout žáku-cizinci dostatek prostoru pro vyjádření jeho zkušeností. Ne vždy se však žák chce se svými zážitky či starostmi svěřit. Je potom na učiteli, aby dokázal vhodně a citlivě na vzniklou situaci zareagovat.

Napsání mé diplomové práce mě v mnoha ohledech obohatilo. Věřím, že poznatky, které jsem díky této zkušenosti získala, mi budou velkým přínosem při mém budoucím povolání učitelky.

Použité zdroje

Seznam literatury

BALKO, I.; ZIMOVÁ, L.: *O jazycích, zemích a kultuře našich spolužáků*. Ústí nad Labem, Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem – Pedagogická fakulta, 2005, ISBN: 80-7044-7188-4

GAVORA, P.: *Výzkumné metody v pedagogice: Příručka pro studenty, učitele a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido, 1996, 130 s. ISBN 80-85931-15-X

GAVORA, P.: *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005, 165 s. ISBN 80-7315-104-9

GAVORA, P.: *Úvod do pedagogického výzkumu*. Univerzita Komenského Bratislava 2008 ISBN 978-80-223-2391-8

HÁJKOVÁ, E.: *Žák-cizinec v hodinách češtiny na základní škole*. Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta. Praha 2014. ISBN 978-80-7290-809-7

CHRÁSKA, M.: *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu, 2., aktualizované vydání*. 2. vydání. Grada, 2016, 256 s. ISBN 978-80-247-5326-3

JANEBOVÁ, E. a kol.: *Interkulturní komunikace ve škole*. Fortuna, Praha 2010

KOCOUREK, J.: *Poznáváme svět dětí z Vietnamu*. Plzeň: Foto&Tisk Znamenaný, 2002

KOCOUREK, J.; PECHOVÁ, E. a kol.: *S vietnamskými dětmi na českých školách*. H&H, Praha 2006

KOSTELECKÁ, Y. a kol.: *Žáci-cizinci v základních školách: Fakta, analýzy, diagnostika*. Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta. 2013. ISBN: 978-80-7290-630-7

KROPÁČOVÁ J.: *Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci – Pedagogická fakulta, 2006, 1. vydání, ISBN 80-244-1511-9

KUBÍČKOVÁ, K.: *Zkušenosti s výukou v heterogenní třídě pro jazykovou přípravu: Moderní výuka českého jazyka-prostředek plnohodnotného prožití volnočasových aktivit*

žadatelů o mezinárodní ochranu. Kostelec nad Orlicí, 2009. Metodická příručka. Základní škola Gutha – Jarkovského

KUDOVÁ, L.: *Výchova člověka k sociální komunikaci*. Praha, 2007. Disertační práce. Univerzita Karlova v Praze. Vedoucí práce Doc. PhDr. Naděžda Pelcová, CSc.

MAREŠ, J.; KŘIVOHLAVÝ, J.: *Komunikace ve škole*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 1995, 210 s. ISBN 80-210-1070-3

MARKVART, I.: *Cizinci tu nejsou cizí!(?)*. vydání 1. Městská knihovna Louny a OS Knihovna třetího tisíciletí Louny. 2004

MORGENSTERNOVÁ, M.; ŠULOVÁ, L. a kol.: *Interkulturní psychologie – rozvoj interkulturní senzitivity*. Univerzita Karlova v Praze, Karolinum, Praha 2007. ISBN 978-80-246-1361-1

MORGENSTERNOVÁ, M.; ŠULOVÁ, L.; SCHOLL, L.: *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. 1. vydání, Praha, Wolters Kluwer ČR, 2011, ISBN: 978-80-7357-678-3

NELEŠOVSKÁ, A.: *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005, 171 s. ISBN 80-247-0738-1

RADOSTNÝ, L. a kol.: *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. Praha, META o.s. – Sdružení pro příležitosti mladých migrantů, 2011, 1. vydání

SEKEROVÁ, K.: *Realizace výukového dialogu v odlišném sociokulturním a jazykovém prostředí*. Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě. 1. vydání. 2009. ISBN 978-80-7368-734-2

ŠINDELÁŘOVÁ, J.; ŠKODOVÁ, S.: *Metodika práce s žáky-cizinci v základní škole*. MŠMT Praha 2012

ŠINDELÁŘOVÁ, J.; ŠKODOVÁ, S.: *Čeština jako cílový jazyk (1. díl): Metodika pro výuku osob (děti do 15 let) s mezinárodní ochranou formou azylu nebo doplňkové ochrany*. MŠMT Praha 2013

THIEL, E.: *Mluvíme tělem – řeč těla prozradí víc než tisíc slov*. Praha: Knižní klub, 1997. ISBN 80-7176-511-2

ŽIŽKOVÁ, M.; VOLYNSKY M.; FREIDINGEROVÁ T. a kol. *Jak rozumět mediálním sdělením o migraci*. Praha, 2015. Příručka pro středoškolské učitele. Program migrace, Člověk v tísni, o. p. s.

Seznam internetových zdrojů

Historie. *Inkluzivní škola.cz* [online]. ČR, 2013 a [cit. 2016-10-31]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/kdo-jsou-nove-prichozi/historie>

Informace od rodičů. *Inkluzivní škola.cz* [online]. ČR, 2013 b [cit. 2016-10-31]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/organizace-integrace-cizincu/informace-od-rodicu>

Co pomáhá porozumění. *Inkluzivní škola.cz* [online]. ČR, 2013 c [cit. 2016-10-31]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/cestina/co-pomaha-porozumeni>

Prostor pro komunikaci. *Inkluzivní škola.cz* [online]. ČR, 2013 d [cit. 2016-10-31]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/pedagogika-aneb-cizinec-v-tride/prostor-pro-komunikaci>

Totéž, ale jinak. *Inkluzivní škola.cz* [online]. ČR, 2013 e [cit. 2016-10-31]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/cizinec-v-bezne-tride-aneb-pedagogika/totez-ale-jinak>

Vývoj počtu cizinců v ČR v letech 2004 - 2015. *Český statistický úřad* [online]. ČR, 2015 a [cit. 2016-10-31]. Dostupné z: https://www.czso.cz/documents/11292/41862280/c01R01_2015.pdf/48b91796-0832-4b4a-b5fb-92e23937a9e5?version=1.0

Děti, žáci a studenti podle státního občanství v mateřských školách, základních, středních a vyšších odborných školách a konzervatořích ve školním roce 2014/15. *Český statistický úřad* [online]. ČR, 2014/15 b [cit. 2016-10-31]. Dostupné z: https://www.czso.cz/documents/11292/32508276/1415_c04t41.pdf/770ce6de-5582-438d-b338-e99371cefcef?version=1.0

KOCOUREK, J.: *Vzdělávání o interkulturním setkávání* [online]. 1-24 [cit. 2017-02-16]. Dostupné z:

[http://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/vzdelavani_o_interkulturnim_se
tkavani.pdf](http://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/vzdelavani_o_interkulturnim_se
tkavani.pdf)

Bariéry cizinců na české škole. *Inkluzivní škola.cz* [online]. ČR, 2015 a [cit. 2016-10-31].
Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/migrace/bariery-cizincu-na-ceske-skole>

Propojení výuky obsahu a jazyka. *Inkluzivní škola.cz* [online]. ČR, 2015 b [cit. 2016-10-31]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/pedagogika-aneb-cizinec-v-tride/propojeni-vyuky-obsahu-jazyka>

Aktivace předchozích zkušeností a znalostí. *Inkluzivní škola.cz* [online]. ČR, 2015 c [cit. 2016-10-31]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/pedagogika-aneb-cizinec-v-tride/aktivace-predchozich-zkusenosti-znalosti>

Klíčové vizuály (KV). *Inkluzivní škola.cz* [online]. ČR, 2015 d [cit. 2016-10-31]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/cizinec-v-bezne-tride-aneb-pedagogika/klicove-vizualy-kv>

Prostor pro produkci jazykových dovedností. *Inkluzivní škola.cz* [online]. ČR, 2015 e [cit. 2016-10-31]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/pedagogika-aneb-cizinec-v-tride/prostor-pro-produkci-jazykovych-dovednosti>

Sociální znevýhodnění. *Katalog podpůrných opatření* [online]. Univerzita Palackého v Olomouci, 2015-2016 [cit. 2016-10-31]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/socialni-znevychodneni/modifikace-vyucovacich-metod-a-forem/4-2-1-2-vizualizace-obsahu-a-procesu-vzdelavani/>

Podpora vzdělávání dětí a žáků s OMJ v souladu s novou legislativou platnou od 1. 9. 2016. *Inkluzivní škola.cz* [online]. ČR, 2016 [cit. 2016-10-31]. Dostupné z: http://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/podpora_vzdelavani_zomj_-_zmena_legislativy_2016_1.pdf

Ministerstvo Školství, Mládeže a Tělovýchovy [online]. Praha, c2013-2017 [cit. 2017-02-21]. Dostupné z: www.msmt.cz

Meta ops [online]. Praha, 2004 [cit. 2017-02-20]. Dostupné z: <http://www.meta-ops.cz>

Inkluzivní škola.cz [online]. Praha [cit. 2017-02-17]. Dostupné z: <http://inkluzivniskola.cz>

Seznam legislativních dokumentů

Úmluva o právech dítěte

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) ve znění pozdějších předpisů

Novela školského zákona: zákon č. 343/2007 Sb. (účinnost od 1. 1. 2008)

Novela školského zákona č. 472/2011 Sb. (účinnost od 1. 1. 2012)

Novela školského zákona č. 82/2015 Sb. (účinnost od 1. 9. 2016)

Vyhláška č. 147/2011 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných (účinnost od 1. 9. 2011)

Vyhláška č. 73/2005, která je již nahrazena vyhláškou 27/2016 Sb.

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných (účinnost od 1. 9. 2016)

Příloha vyhlášky 27/2016 Sb., s. 19, 22, 23, 28,29-31,53

Seznam tabulek

Tabulka č. 1: cizinci v ČR podle státní příslušnosti (k 31. 12. 2015)

Tabulka č. 2: žáci-cizinci na základních školách v ČR podle státní příslušnosti ve školním roce 2014/15

Tabulka č. 3: dialog č. 1

Tabulka č. 4: dialog č. 2

Tabulka č. 5: dialog č. 3

Tabulka č. 6: dialog č. 4

Tabulka č. 7: grafické znázornění

Tabulka č. 8: přehled příčin znesnadňujících komunikaci se žákem-cizincem

Tabulka č. 9: přehled doporučení učitelů pro překonávání komunikačních překážek žáka-cizince

Seznam příloh

Příloha č. 1: Expertní dotazník

Příloha č. 1

Vážená paní učitelko / Vážený pane učiteli,

ráda bych Vás požádala o vyplnění **anonymního** expertního dotazníku, který je součástí výzkumu na téma: „*Pedagogická komunikace mezi učitelem a žákem-cizincem na 1. stupni základní školy*“. **Za žáka-cizince je v tomto dotazníku považován každý žák, jehož znalost českého jazyka je při příchodu do školy jen velmi nízká nebo žádná.**

Výzkumné šetření je zacíleno na pomoc začínajícím učitelům. Snaží se přinést vše podstatné, co by měl učitel v oblasti komunikace ve výuce se žákem-cizincem znát, co by mu mohlo pomoci a připravit ho na situaci, kdy k němu do třídy přijde nový žák-cizinec.

Cílem dotazníku je od Vás na základě Vaší zkušenosti se vzděláváním žáků-cizinců zjistit, jaké problémy mohou při komunikaci se žákem-cizincem nastat. Čím mohou být překážky v komunikaci způsobeny a jak je lze úspěšně překonat. Pomocí dotazníku bych ráda shromáždila inspirující metodické postupy a doporučení, které se Vám při překonávání komunikační bariéry se žákem-cizincem nejvíce osvědčují.

Dotazník obsahuje celkem 6 otázek. Při jeho vyplňování je ponechána absolutní volnost a prostor pro Vaše odpovědi. Vězte, že každý Váš postřeh, každé doporučení bude hodnotným přínosem pro výzkumné šetření.

Ráda bych Vás poprosila o vyplnění dotazníku a jeho zpětné zaslání na emailovou adresu...

Za vyplnění dotazníku Vám předem velmi děkuji a v případě zájmu Vám s radostí poskytnu celkové výsledky výzkumného šetření.

1. Co byste doporučil/a učiteli při jeho přípravě na příchod nového žáka-cizince?

2. Jaké mohou být na základě Vaší zkušenosti, kromě jazykové bariéry, příčiny znesnadňující komunikaci se žákem-cizincem?

3. Máte zkušenost se situací, kdy přes Vaši veškerou snahu komunikace žáka-cizince s Vámi anebo s jeho spolužáky nefungovala? Pokud ano, popište prosím konkrétní případ: Jaká byla podle Vás příčina a co pomohlo ke zlepšení situace?

(Ráda bych Vás požádala o zodpovězení této otázky, která má stěžejní význam pro celý dotazník. Jejím cílem je zjistit konkrétní rizikové situace, kdy žák-cizinec odmítá komunikovat, se kterými se může učitel potýkat a jak je lze řešit. Může se jednat o jakýkoli problém související nejen s jazykovou bariérou, ale i sociokulturní odlišností daného žáka-cizince (při učení, sociálním kontaktu se spolužáky apod.). Ráda bych zjistila, jaká mohou nastat rizika, kdy žák může například zažívat trauma spojené s jeho nedobrovolným příchodem do České republiky, strach z osvojovaného jazyka, mít specifickou poruchu učení apod.)

4. Máte oblíbený zdroj materiálů pro práci se žákem-cizincem? (Pokud ano, prosím specifikujte.)

5. Co a jak se Vám ve výuce při překonávání překážek v komunikaci se žákem-cizincem nejvíce osvědčilo?

6. Napadá Vás v souvislosti se vzděláváním žáků-cizinců ještě nějaký postřeh (či doporučení), o který byste se chtěl/a podělit?